Schütze, Friedrich Wilhelm,

Evangelische Schulkunde Praktische Erziehungs- u. Unterrichtslehre f. Seminare u. Volksschullehrer

Leipzig 1874

Evangelische Schulkunde.

Praktische Erziehungs- und Unterrichtslehre

für

Seminare und Volksschullehrer.

Von

Dr. Fr. W. Schütze,
Seminardirector und Inhaber des Ehrenkreuzes vom K. Sächs. A.-O.

Dritte, verbesserte und vermehrte Auflage.

Leipzig,
Druck und Verlag von B. G. Teubner.
1874.

Dem Herrn

Dr. **R. O. Gilbert,**

Geheimen Kirchen- und Schulrath im Königlich Sächsischen Ministerio des Cultus und öffentlichen Unterrichts, Ritter des Königl. Sächs. Verdienstordens, des Russ. St. Stanislaus-Orden 2. Classe &c.,

dem hochverdienten Pfleger

des gesammten vaterländischen Schulwesens

in größter Ehrerbietung und Dankbarkeit

gewidmet

von dem Verfasser.

Aus dem Vorwort

zur ersten Auflage.

Seit die Theorie der Erziehung eine Wissenschaft, das Unterrichten eine Kunst worden, seitdem ist Erziehungs- und Unterrichtslehre eine unentbehrliche Disciplin für jeden Lehrer. Sie ist recht eigentlich seine Berufswissenschaft; denn durch sie soll ihm das unendlich mannichfaltige pädagogische Thun seines Berufes zum klaren Verständniß gebracht werden.

Jede Theorie setzt, wenn sie verstanden werden und fruchtbar sein soll, bei dem Lernenden eine Summe „praktischer Erfahrungen" voraus. Kann denn nun eine Seminarpädagogik bei Seminarzöglingen die nöthigen pädagogisch praktischen Erfahrungen voraussetzen? Könnte sie das nicht, dann hätte sie das Wort Goethes gegen sich: „Grau, Freund, ist alle Theorie."

Es ist eine weise Bestimmung des preußischen und des sächsischen Seminarregulativs, daß aller Unterricht, der den Seminarzöglingen ertheilt wird, in methodischer Beziehung für deren eigne künftige Lehrthätigkeit mustergültig und vorbildlich sein soll. Diese regulativische Forderung macht es den Seminarlehrern zur Pflicht, sich allenthalben einer genetisch einführenden, inductiven, anschaulichen, kurz einer bildenden Methode zu befleißigen. Wird dieser Forderung in allen Seminarfächern gebührend Rechnung getragen, dann kann die Unterrichtslehre des Seminars ihre Regeln großentheils an dem eignen Unterrichte der Zöglinge erläutern. Diese Exemplificationen muß das Lehrbuch freilich dem Lehrer der Pädagogik überlassen. Weiter aber kommt hier in Betracht, daß die Seminaristen durch einen geordneten Besuch der Seminarschule, so wie durch zahlreiche eigne Lehrübungen in die pädagogische Praxis eingeführt werden. Diese didaktisch methodischen Erfahrungen nun, die der Seminarzögling theils auf dem Gebiete des höheren Unterrichts im Proseminar und Seminar, theils auf dem des Elementarunterrichts in den verschiedenen Classen der Seminarschule eingesammelt, hat die Seminar-Pädagogik auf alle Weise zu benutzen und zu verwerthen. Nur so wird diese an sich formale und abstracte Wissenschaft praktisch, gewinnt

concrete Gestaltung und erbaut sich aus dem Schulleben für das Schulleben.

Vorliegende evangelische Schulkunde enthält fünf Theile mit folgendem Inhalte: I. Pädagogische Menschenkunde, als nothwendige anthropologische Grundlage der Erziehungs- und Unterrichtslehre. II. Schulkunde im engern Sinne. III. Unterrichtslehre. IV. Erziehungslehre im engern Sinne. V. Kurze Geschichte des evangelischen Erziehungs- und Unterrichtswesens.

Das Werk beginnt mit einer allgemeinen Einleitung, welche die Begriffe Erziehung und Schulerziehung populär, d. i. mit Vermeidung wissenschaftlicher Bestimmungen gibt, die einzelnen Theile der Schulkunde übersichtlich aufführt und deren Aufeinanderfolge kurz motivirt.

Die „Pädagogische Menschenkunde" gibt eine dem Zwecke des Werkes entsprechende Psychologie. Daß diese Wissenschaft zum Verständniß der Pädagogik unbedingt nothwendig, liegt in der Sache selbst begründet und bedarf darum keines Beweises. Herbart sagt: „Es ist meine Ueberzeugung, daß ein großer Theil der ungeheuren Lücken in unserm pädagogischen Wissen vom Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben müssen, ehe wir auch nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darinnen recht gemacht, was verfehlt sei." Eine sogenannte „biblische Seelenlehre", wie deren besonders Süddeutschland mehrere geliefert, gnügt hier nicht; es muß eine empirisch-wissenschaftliche sein, aber eine solche, die die Seele in ihrem hohen Adel göttlicher Ebenbildlichkeit nicht schädigt, die sich mithin rein erhält von irgend welchen pantheistischen und materialistischen Vorstellungen vom Seelensein und Seelenleben.

Auf diesen anthropologischen Theil folgt dann eine kurze „Schulkunde" im engern Sinne des Wortes; diese handelt vom Begriff der Schule und deren Arten. Bei den Arten gibt sie einen Ueberblick über die wichtigsten Schulanstalten im Staate, also eine „Schulenkunde". Sie handelt weiter von den äußern und innern Schuleinrichtungen, von Schulgesetzgebung und Schulverwaltung, vom Lehrer nach den Anforderungen, die man an seine geistige, wissenschaftliche, praktische und sittliche Tüchtigkeit zu machen berechtigt ist. Der Zögling lernt hier die Stellung kennen, welche die Volksschule in dem großen Bereich der öffentlichen Bildungsanstalten einnimmt, zugleich auch die mannichfaltigen Anforderungen, die das Leben an ihn in seinem künftigen Berufe stellen wird.*)

*) Aus diesem Grunde ist dieser kurze Theil auch in dieser dritten Auflage an seinem Orte belassen worden, obwol zuzugeben, daß sein Inhalt auch später hätte behandelt werden können.

Den dritten Theil bildet die Unterrichtslehre. Es kann auffallen, daß der Verfasser, entgegen der gewöhnlichen Folge, die Unterrichtslehre der Erziehungslehre vorangehen läßt. Die Scheidung von Erziehungs- und Unterrichtslehre ist theoretisch; sie beruht auf der psychologischen Scheidung von Erkenntniß- und Willensvermögen. Wie aber psychologisch jeder Willensact einen Erkenntnißact zur Voraussetzung hat, wie ebenso jede Erkenntniß mit einem Willensacte verbunden, ja von ihm bedingt ist; so durchdringen sich in gleicher Weise Erziehung und Unterricht. Daher sagt Herbart: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, so wie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." Wenn nun auch in jeder Psychologie das Erkenntnißvermögen vor dem Willensvermögen abgehandelt wird, so dürfte sich auch hieraus die Berechtigung für unsere Anordnung ergeben.

Obige Aufeinanderfolge hat aber noch wichtige praktische Gründe für sich. In den Seminarien beginnen mit dem zweiten oder doch dritten Bildungsjahre der Zöglinge die sogenannten praktischen Lehrübungen. Die Unterrichtslehre des Seminars soll mit diesen Lehrübungen Hand in Hand gehen. Aus einem Theile der Unterrichtslehre, nämlich aus der sogenannten speciellen Methodik, erwachsen für jene Lehrübungen unzählige Aufgaben, zu deren richtiger methodischer Behandlung die Didaktik Anleitung geben soll. Die Schulkunde des Verfassers gibt in diesem Theile, so weit es thunlich war, auch skizzirte Lehrgänge. — Auch die Methoden haben ihre periodischen Kreisläufe. Auf dem Höhenpunkte einer Entwickelungsperiode angekommen, kehrt man oft zu Früherem zurück, nicht, um dieß in alter Form zu repristiniren, sondern um es mit Benutzung der gemachten Erfahrungen von Neuem in methodischen Proceß zu geben. Wo es sich um Darlegung von geschichtlichen Lehrgängen handelte, haben wir oft die Verfasser selbst reden und ihre eingeschlagnen Wege selbst motiviren lassen. Der Schüler lernt hierbei unter Anderm, wie methodische Grundsätze von verschiedenen Methodikern oft ganz verschieden aufgefaßt und praktisch verschieden verarbeitet worden sind. Practica est multiplex.

Nach der Unterrichtslehre folgt die Erziehungslehre im engern Sinne. Dieser Theil ist der abstracteste, pädagogisch aber insofern der wichtigste, als er's ja mit dem Willensleben der Kinder zu thun hat, mit ihrer sittlichen Bildung. Der Wille ist nun einmal das Centrale im Seelenleben, wie auch die neuere Psychologie anerkennt. Arthur Schopenhauer gründet deßhalb sein philosophisches System auf den Fundamentalsatz, „daß das letzte Substrat jeder Erscheinung im Seelenleben der Wille sei". Der Wille gibt ja dem Menschen auch sittlich erst seinen Werth. So ist auch bei allem Lernen der Wille der mächtigste Hebel, um so mächtiger wirkend, je mehr er von sittlichen Motiven bestimmt und getrieben wird.

Wenn nun die „Erziehungslehre im engern Sinne“ in gewissem Betracht der schwierigste Theil unsrer Schulkunde ist, so erfordert ihr Verständniß und ihre rechte Würdigung auf Seiten der Seminarschüler gleichfalls eine gewisse geistige Reife und eine gewisse Summe von Erfahrungen. Auch aus diesem Grunde ist die Erziehungslehre in das letzte Seminarjahr zu verlegen; denn die Seminaristen der obersten Classe haben bis dahin ausreichende Gelegenheit gehabt, zu beobachten, wie die Seminarlehrer in der Seminarschule Disciplin üben, Aufmerksamkeit wecken und unterhalten, Unordnungen und Unarten beseitigen, Strenge und Milde zur rechten Zeit üben u. s. w. Auch haben Seminaristen der obersten Classe bereits selbst ziemlich viel Umgang mit Kindern gehabt, in ihren Lehrübungen mit einzelnen Kindern und mit ganzen Classen Disciplin üben müssen u. s. w. Durch das Alles ist das rechte Verständniß der Erziehungslehre auf's beßte vorbereitet.

Den Schluß des Werkes macht eine „kurze Geschichte des evangelischen Erziehungs- und Unterrichtswesens“. Sie ist in biographischer und monographischer Form gegeben. Hier ist nun der rechte Ort, wo in der Schulkunde pädagogische Systeme und Richtungen historisch dargestellt werden können. Denn nachdem der Schüler nun die ganze Unterrichts- und Erziehungslehre mit ihren zahlreichen Begriffsbestimmungen, Grundsätzen und Regeln in sein Verständniß aufgenommen, werden ihm jetzt geschichtliche Systeme und Richtungen leicht verständlich werden. Das Studium der Geschichte der Pädagogik, wie es an sich höchst lehrreich ist, macht dankbar für die Vergangenheit, bescheiden beim Hinblick auf die eignen Leistungen und spornt an zu regem Streben nach dem Vollkommnen.

„Es liegt Alles daran, in welchem Princip der Mensch steht; denn nach diesem bildet sich sein ganzes theoretisches und praktisches Verhalten.“ Das leitende Princip gibt auch jeder Wissenschaft ihre Richtung und ihren Charakter. Die Schulkunde des Verfassers steht nach ihrem Grundprincip auf dem Grunde des Evangeliums. Er ist daher als evangelischer Christ und als Pädagog ein entschiedener Gegner der confessionslosen Schule, die ihm auf dem Boden der evangelischen Kirche auch pädagogisch als Thorheit erscheint. Es ist aber hier nicht der Ort, diese weittragende Frage, die auch mit der Lehrerbildungsfrage in engster Beziehung steht, eingehend zu besprechen. Was insbesondere letztere Frage anlangt, so fehlt es da nicht an Reformvorschlägen. Viele dieser Reformvorschläge zeugen freilich von geringer Kenntniß der factischen Verhältnisse, so daß man von ihren Urhebern sagen muß: wo man es sucht, da liegt es nicht, und wo es liegt, da sucht man's nicht. U. s. w.

Waldenburg in Sachsen, den 8. November 1870.

Der Verfasser.

Aus dem Vorwort
zur zweiten Auflage.

Die erste starke Auflage der Ev. Schulkunde hat sich viel schneller vergriffen, als erwartet werden konnte. Die Bearbeitung der zweiten Auflage wurde darum sehr dringlich, konnte aber gleichwol, da sich die Verlagsbuchhandlung zu heftweiser Emission entschloß, sorgfältig ausgeführt werden, so daß sie mit vollem Recht eine verbesserte und, was durch compresseren Druck ermöglicht worden, auch vermehrte genannt werden kann.

Es ist von etlichen Seminarlehrern der Wunsch geäußert worden, daß die neue Auflage mehr compendiarisch gefaßt werden möchte, weil bei ihrer Ausführlichkeit dem Lehrer kaum Raum bleibe, Eigenes hinzuzufügen. Der Schüler dürfe ja nur das Lehrbuch lesen, und er habe Alles, was ihm das Seminar zu geben habe. Dagegen wurde von andern Seminarlehrern, mit denen man diese Frage erwog, die bestimmte Erwartung ausgesprochen, daß die eingehende Darstellungsweise bleibe.

Obiger Grund dürfte auch nicht haltbar sein. Bei der Somatologie und Psychologie, auf dem Gebiete der speciellen Methodik und der Schuldisciplin, besonders aber auf dem der Geschichte bietet sich jedem Lehrer viel Gelegenheit, aus dem Schatz seines Wissens und seiner Erfahrungen hinzuzuthun.

Bei einem Lehrbuch kommt aber sehr viel darauf an, wie es im Unterricht gebraucht wird. Vorausgesetzt, daß dasselbe wirklich lehrhaft angelegt ist, so kann der Lehrer an demselben seine Meisterschaft im Lehren reichlich bekunden. Zum Erweis hiefür nur einige Andeutungen.

Psychologie, Unterrichts- und Erziehungslehre sind formale Wissenschaften. Könnte und dürfte der Seminarunterricht sich wol damit begnügen, den Inhalt des Lehrbuchs bloß vorzutragen und etwa noch abzufragen? Das wäre zwar die einfachste Form des Gebrauchs; aber nicht die Weise bildenden Unterrichts. Die bildende Methode verfährt, wo es nur möglich, entwickelnd. Dieß Verfahren ist zwar bei dem in Rede stehenden Gegenstande relativ schwerer, als bei andern, aber doch möglich und auch nothwendig. Der Verfasser verfährt in seinem schulkundlichem Unterricht von der ersten Stunde an elementarisch entwickelnd; denn auch schon für die Einleitungsgegenstände finden sich bei den Schülern genug Vorkenntnisse und Erfahrungen, an die die dialogisirende Lehrweise anknüpfen kann. Je weiter man aber in den Unterrichtsgegenstand hineinkommt, desto mehr ergeben sich für jede Stufe dieser Doctrin Anknüpfungspunkte und Deductionsmittel für kunstgemäßes Entwickeln.

Die Pädagogik hat das Eigene, daß sie, ungeachtet sie eine formale Wissenschaft ist, gleichwol sehr viel Merkstoffe darbietet. Darum muß die methodische Behandlung stets für Beides Sorge tragen: daß der Schüler Alles wohl concipire und percipire. Merken und Denken müssen hier stetig zusammengehen; aber die denkende Verarbeitung überwiegt den Werth der bloß gedächtnißmäßigen Auffassung. Wie die denkende Verarbeitung bei den Schülern auf sehr verschiedene Weise erregt und gehoben werden kann, werde an etlichen Beispielen gezeigt.

Wenn die Einleitung zur Schulkunde in den ersten Stunden durchgegangen worden ist, so kann der Lehrer den wesentlichsten Inhalt abfragen und dann weiter gehen. Wenn er bei diesen Fragen dem Gange des Lehrbuchs folgt; wenn er die Antworten von den Schülern geben läßt, die sich eben zur Antwort melden: dann kann eine solche Repetition flott gehen, während das selbständige Wissen bei dem Einzelnen noch sehr mangelhaft ist. Fordert der Lehrer eine in eigne Worte gefaßte summarische Angabe des Inhalts, läßt er den einen oder andern Schüler Abschnitte frei vortragen: so steigern diese Forderungen die denkende Reproduction schon um ein Bedeutendes.

Das Denken wird aber in noch höherem Grade angespannt, wenn man den Schüler durch die Weise, wie die Repetitionsfragen gefaßt werden, zu einer logisch geordneten Aussprache veranlaßt. Gesetzt, es sei bei der Wiederholung der Einleitung die erste Frage: Was ist Schulkunde? Das Lehrbuch gibt die Antwort dreifach. Fügt man nun zu jener ersten Frage die Forderung: Gib die Erklärung in dreifacher Fassung und sprich dich über den Unterschied dieser Fassungen aus! so weckt diese Art des Fragens schärferes Denken und geordnetes Reden. Bei der Frage: Was ist Erziehung? stelle der Lehrer etwa die Forderung, erst die einfache Wort-, dann die Sacherklärung zu geben. Die sachliche Erklärung ist in der Schulkunde wieder verschieden gefaßt: ausführlich und gekürzt. Da lasse der Lehrer auch die verkürzten Fassungen angeben und die Zulässigkeit der Kürzungen motiviren. — Ein anderes Verfahren ist, daß man den Schüler aus einem größern Abschnitt in genau bestimmter Folge alle Hauptdefinitionen sagen, darauf jede einzelne in ihre Momente auflösen und über diese Momente ihn sich erklärend aussprechen läßt. Es ist dieser analytische Weg die Kehrseite des ersten — des synthetischen. Nachdem der Begriff Erziehung angegeben, würde man demgemäß ausführen lassen, warum die Erziehung eine planmäßige Einwirkung auf den Zögling genannt wird; welche Zwecke der Erziehungsbegriff angibt; wie diese sich unterscheiden; ob alle wesentlich seien u. s. w.

Die Schulkunde des Verfassers ist nicht nach streng wissenschaftlicher, sondern vorherrschend nach den Grundsätzen der Elementar-Methode abgefaßt; sie geht mehr den Weg der Induction, als der

Deduction. Aber die inductive Methode redet drum auch die Sprache der Wissenschaft und wandelt in wissenschaftlichen Bahnen. Der aufmerksame Leser wird daher finden, daß viele psychologische und pädagogische Begriffe zuerst ganz populär gefaßt sind, die später in streng wissenschaftlicher Form gegeben werden. So enthält der Erziehungsbegriff der Einleitung noch keine wissenschaftlich psychologischen Bestimmungen, während dagegen in den Definitionen in Theil 4 die psychologischen Begriffe: Bewußtsein, Freiheit, Selbstbestimmung, Freiheit der Selbstbestimmung, Individualität, individuelle Bestimmung ꝛc. vorkommen.

Der Erziehungsbegriff der Einleitung basirt auch schon auf einem pädagogischen Princip. In Theil 4, wo von verschiedenen berühmten Pädagogen Definitionen vorgeführt werden, machte es sich nothwendig, nun den Begriff Princip wissenschaftlich festzustellen, Arten der pädagogischen Principien anzugeben, und an dem für die Schulkunde angenommenen Princip den Werth der gegebenen Definitionen zu bemessen.

Es ist nun wol zur Genüge erwiesen, daß die denkende Verarbeitung und gründliche Durcharbeitung der Schulkunde eine keineswegs leichte Aufgabe ist, deren glückliche Lösung nicht dem Lehrbuch, sondern dem Lehrgeschick des Lehrers zufällt. U. s. w.

Waldenburg in Sachsen, den 10. December 1872.

Der Verfasser.

Vorwort
zur dritten Auflage.

Wie die starke erste, so hat die noch stärkere zweite Auflage der Schulkunde des Unterzeichneten wider Erwarten schnellen Absatz gefunden. Gewohnt, keines seiner Werke ohne sorgfältige Ueberarbeitung neu ausgehen zu lassen, konnte der Verf. von dieser gewiß löblichen Gewohnheit am wenigsten bei einem für die Lehrerbildung so wichtigen Lehrbuche lassen. Möge man es darum entschuldigen, wenn die Bestellungen auf die Schulkunde in jüngster Zeit nicht sofort befriedigt werden konnten.

Nach wiederholt angestellter reiflichster Erwägung fand der Verf. keine Veranlassung, in der Grundanlage des Ganzen eine Aenderung eintreten zu lassen. Die Psychologie ist entschieden die nothwendige Basis jeder Erziehungs- und Unterrichtslehre, muß also dieser vorangehen. Daß die systematische Pädagogik der historischen vorangestellt werde, ist nicht minder in der Sache selbst tief begründet, wie denn auch der Preuß. Provinzial-Schulrath Dr. Schrader in seiner vortrefflichen „Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen" die historische

Pädagogik als „nothwendige Ergänzung" der systematischen Auffassung bezeichnet. Ja auch was den Umfang der historischen Pädagogik betrifft, hat der Verf. dieser Schulkunde die competenten Urtheile des Dr. Diesterweg und des Dr. Schrader entschieden für sich.

Es ist an den Unterzeichneten immer wieder die Aufforderung ergangen, zur Ev. Schulkunde noch ein Compendium für die Schüler zu schreiben während ihm das von anderer Seite ebenso wiederholt entschieden widerrathen worden. Er behält sich darum die Entschließuug noch vor, würde es aber dankbar erkennen, wenn ihm Collegen ihre deßfallsigen oder anderweiten Wünsche schriftlich zugehen lassen wollten. Wie alle seine für den Seminar- und Schulunterricht abgefaßten Lehrbücher (Prakt. Harmonielehre, 4. Aufl. — Prakt. Orgelschule, 5. Aufl. — Prakt. Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen — Auslegung der 4 Evangelien und der Apostelgeschichte — Entwürfe und Katechesen über Dr. Luthers kleinen Katechismus, 2. Aufl. u. s. w.) aus seiner eigenen Lehrthätigkeit hervorgegangen, so würde er auch das Compendium der Pädagogik erst in seinem Seminar approbiren, bevor er's dem Druck übergäbe. So wird auch seine demnächst erscheinende „Prakt. Katechetik", die bereits vielfach begehrt worden, eine Frucht vieljähriger Praxis sein. Nur was in der Praxis erprobt worden, kann der Praxis förderliche Dienste leisten. Uebrigens ist es leichter, ein wissenschaftlich Werk zu schreiben, als bestimmten praktischen Bedürfnissen in instructiv methodischer Weise gerecht zu werden.

Wenn ein sonst wohlwollender Recensent es als nicht ganz passend bezeichnet hat, daß sich die Schulkunde des Verf. „evangelisch" nennt, da es doch kein katholisches oder evangelisches Rechnen 2c. gebe: so ist dagegen zu bemerken, daß, so lange es in Deutschland eine katholische und evangelische Kirche gibt, es auch katholische und evangelische Volksschulen geben wird, jede mit gewissen Eigenartigkeiten. Selbstverständlich kann das Epitheton „evangelisch" nur auf diejenigen Theile der Schulkunde Bezug haben, wo in Erziehung und Unterricht das specifisch Evangelische zum Ausdruck kommt. Das „a potiori fit denominatio" der Logik hat gewiß auch auf dem Gebiete der Pädagogik seine Berechtigung.

Waldenburg in Sachsen, den 7. April 1874.

Der Verfasser.

Inhalts=Uebersicht.

Seite

Allgemeine Einleitung . . . . 1—12
Vorläufige Feststellung der Begriffe Schulkunde, Erziehung und Schulerziehung — die Theile der Schulkunde mit Begründung ihrer Aufeinanderfolge.

Erster Theil.

Der Mensch als Gegenstand der Erziehung . . . . 13—134

Erster Untertheil. Einiges aus der Lehre vom menschlichen Leibe — Anatomisches und Physiologisches, soweit es mit dem Seelenleben in unmittelbarster Wechselwirkung steht. S. 13—18

Zweiter Untertheil. Die Lehre von der menschlichen Seele S. 19—134. Einleitung: Wichtigkeit, Methode und Eintheilung der Psychologie S. 18—22.

Erster Abschnitt. Vom Wesen der Seele S. 22. Dichotomie und Trichotomie S. 27.

Zweiter Abschnitt. Vom Leben der Seele S. 29—134. Allgemeine Uebersicht der Seelenthätigkeiten — Eintheilung S. 29.

I. Das sinnliche Erkennen S. 39—64. Das sinnliche Wahrnehmen S. 39. Mannichfaltigkeit der sinnlichen Wahrnehmungen — qualitative Verschiedenheiten S. 42. Das unbewußte Empfinden und dessen allmähliches Bewußtwerden S. 48. Quantitative Verschiedenheiten der sinnlichen Wahrnehmungen mit Anatomischem und Physiologischem über die Sinnesorgane und deren Functionen S. 50. Wahrnehmung und Anschauung — Unterschied S. 50. Wahrnehmung und Vorstellung — Unterschied S. 52. Sprache S. 54. Das Beharren der Wahrnehmungen und Vorstellungen S. 56. Gedächtniß: Wesen, Arten, Werth — Mnemotechnik S. 57. Erinnerungsvermögen, Begriff — Reproduktionsgesetze S. 60. Einbildungskraft im Gebiete sinnlichen Wahrnehmens S. 63.

II. Das verständige Erkennen S. 64—78. Der Verstand als Vermögen, Begriffe zu bilden. Wesen, Arten der Begriffe S. 64. Der Verstand als Vermögen zu urtheilen. Wesen und Arten der Urtheile S. 71. Der Verstand als Vermögen zu schließen. Wesen und Arten der Schlüsse S. 76.

III. Das vernünftige Erkennen S. 80—85. Die Vernunft als Vermögen, Gott als das absolute Wesen zu erkennen S. 81. Die Vernunft als Vermögen, ideale Vorstellungen zu bilden S. 83. Die Vernunft als schaffende Phantasie S. 84. Individuelle Verschiedenheiten intellectueller Begabung: Fähigkeit — Talent — Genie S. 85.

Seite

Zweites Kapitel. Das Gefühlsleben der Seele S. 86—107. Wesen der Gefühle S. 87. Arten. 1. Nach den Gefühlszuständen — Affecte, positive und negative S. 90. 2. Nach den Gefühlsursachen: sinnliche, intellectuelle, ideale Gefühle S. 93. Selbstgefühl und sympathetische Gefühle S. 105. 13—134

Drittes Kapitel. Das Willensleben der Seele S. 107—128. Einleitung: Verhältniß des Willens zum Erkennen und Fühlen S. 107. Wesen des Willens S. 109. Eintheilung der Willenstriebe. Willenstriebe an sich — positive, negative S. 111. Willenstriebe nach Verschiedenheit der Antriebe: Sinnliche Willenstriebe S. 114. Willkür S. 115. Vernünftiges Wollen — Willensfreiheit S. 118. Die Liebe als Einheit von Erkennen, Fühlen und Wollen S. 121. Sinn und Charakter S. 123. Geist und Gemüth — die Grundpotenzen im Seelenleben S. 126. Ueber Naturell, Constitution und Temperamente S. 128. Der psychologische Materialismus S. 131.

Zweiter Theil.

Schulkunde im engern Sinne . . . . 135—155

Erstes Kapitel. Begriff von Schule — Aufgabe der Volksschule — deren Nothwendigkeit, Arten, äußere und innere Einrichtungen S. 136—149.

Zweites Kapitel. Schulregiment: Schulgesetzgebung und Schulbehörden S. 149—151.

Drittes Kapitel. Vom Volksschullehrer — Stellung zu seiner Kirche, Wandel, Berufstüchtigkeit, Berufstreue S. 151—155.

Dritter Theil.

Die Unterrichtslehre . . . . 156—585

Einleitung. Unterricht — Begriff S. 156. Unterrichtsfähigkeit und -Bedürftigkeit — des Kindes — Unterricht und Dressur — Unterschied S. 161. Unterricht als Kunst S. 162. Unterrichtslehre und Eintheilung S. 164.

Erster Untertheil. Allgemeine Unterrichtslehre — Didaktik S. 165—206.

I. Unterrichtsgegenstände im Allgemeinen — Eintheilung derselben S. 165—169. Lehrformen im Allgemeinen. Begriff S. 170. Arten: die memoriale S. 171; die akroamatische S. 172; die erotematische S. 174; die analytische, synthetische und genetische S. 178; die vorthuende S. 181; die Aufgaben stellende S. 182.

II. Allgemeine Unterrichtsregeln. Begriff und Quellen S. 183. Eintheilung S. 185. Beschreibung der einzelnen Regeln S. 188.

Zweiter Untertheil. Specielle Methodik S. 206—585. Einleitung: Begriff und Theile der Methodik S. 206.

Erstes Kapitel. Methodik des Religionsunterrichtes S. 211—300. Einleitung. Wesen der Religion, der Religionslehrer, Stellung der Religion zu den andern Schuldisciplinen — natürliche und geoffenbarte Religion — Zweige des Religionsunterrichts S. 211.

I. Methodik des biblischen Geschichtsunterrichts S. 215—280. Einleitung — Geschichtliches S. 215.

A. Biblische Geschichte in der Unterclasse. a. Lehrgang S. 219. b. Unterrichtliche Behandlung S. 232. c. Lehrmittel S. 244. Die Anfänge des Religionsunterrichts im Anschluß an den Anschauungsunterricht (Denzel) S. 247.

Seite

B. Biblische Geschichte in der Mittelclasse. a. Lehrgang S. 252. b. Unterrichtliche Behandlung S. 262. c. Lehrmittel S. 264. 156—585

C. Biblische Geschichte in der Oberclasse. a. Lehrgang mit Literatur S. 265. b. Unterrichtliche Behandlung S. 268.

II. Methodik des Bibellesens und Auslegungsweisen S. 280—296. 1. Wann, wie oft, was in der Bibel zu lesen — Bibellesecursus S. 280. 2. Auslegung der Schrift. Aufgabe und Nothwendigkeit der Auslegung S. 289. Auslegungsweisen — a. die grammatische S. 290; b. die historische; c. die dogmatische; d. die harmonische S. 291; e. die allegorische S. 293; f. die paränetische S. 294.

III. Kirchengeschichte und Kirchenlied in der Volksschule S. 296—300.

Zweites Kapitel. Methodik des deutschen Sprachunterrichts S. 300—424. Einleitung: 1. Wesen der Sprache S. 300. 2. Zweck des elementaren Sprachunterrichts S. 303. 3. Zweige des elementaren Sprachunterrichts S. 307.

I. Der sprachliche Unterricht in der Unterclasse S. 309—382.

A. Der Anschauungsunterricht S. 309—345. Einleitung: 1. Das Princip der Anschauung im Unterricht — Geschichtliches und Deutung S. 310. 2. Historische Gestaltung des Anschauungsunterrichts nach H. Pestalozzi S. 317; nach v. Türk S. 320; nach Denzel S. 322; nach Graßmann S. 323; nach Diesterweg S. 325; nach Curtman S. 327; nach Graser S. 329. Eigenthümliches bezüglich dieses Gegenstandes bei Jäger und Ziller S. 331. 3. Wie sich der Anschauungsunterricht in der Gegenwart zu gestalten hat — constitutive Grundsätze S. 333; ein Lehrgang S. 337; Lehrweise S. 340; Literatur und Lehrmittel S. 343.

B. Lesen und Schreiben in der Unterclasse S. 345—382. Allgemeines. Begriff, Bedeutung, Beginn und Stufen des Lesens S. 345—348. Leselehrarten. 1. Die Buchstabirmethode S. 349. 2. Die Lautirmethode in ihrer Urform S. 353, verbessert und mit Schreiben verbunden S. 356. 3. Die Schreiblesemethode S. 363. Die Jacotot'sche Leselehrmethode. Urform und modificirte Formen S. 370. Die Krug'sche Leselehrmethode S. 378.

II. Der sprachliche Unterricht in der Mittelclasse S. 383—391. 1. Das Lesebuch und das Lesen in der Mittelclasse S. 383. Erklären der Lesestücke behufs allgemeinen Verständnisses, Wiedererzählen, Vortrag des Gelesenen S. 384. 2. Schreiben mit orthographischen Uebungen S. 388. 3. Grammatisches in der Mittelclasse S. 390.

III. Der sprachliche Unterricht in der Oberclasse S. 391—424. Einleitung: Zweige S. 391. a. Das Lesebuch und das Lesen in der Oberclasse S. 392. b. Eingehende Auslegung von Musterstücken und Vortragsübungen S. 397. c. Elementare Sprachlehre und Orthographie S. 398. d. Der Aufsatz in der Oberclasse — Ziel und Stufen der Uebungen S. 417.

Drittes Kapitel. Methodik der mathematischen Gegenstände S. 425—474.

I. Methodik des Rechenunterrichts S. 425—471.

A. Allgemeines. Pädagogische und praktische Bedeutung S. 426; Ziele des Rechnens S. 428; allgemeine Grundsätze und Grundregeln mit Erklärung S. 429.

Seite

B. Das Besondere. Skizzirte Lehrgänge für die dreiclassige Schule S. 445—471. 1. Der Rechenunterricht auf der Unterstufe S. 446—461. 2. Der Rechenunterricht auf der Mittelstufe S. 461—466. 3. Der Rechenunterricht auf der Oberstufe S. 466—471. 156—585

II. Methodik der elementaren Raumlehre S. 471—474.

Viertes Kapitel. Methodik des Geschichtsunterrichts S. 475—501. Wichtigkeit des Gegenstandes im Allgemeinen S. 475. 1. Begriff und Eintheilung S. 476. 2. Pädagogische Bedeutung S. 477. 3. Methoden der Geschichtsbehandlung im Allgemeinen: die biographische S. 481; die ethnographische S. 482; die synchronistische S. 482; die chronologisch progressive und regressive S. 482; die pragmatische S. 483; die gruppirende S. 485; die angelehnte in drei Formen S. 488. 4. Lehrgang und Lehrweise der Geschichte in der Volksschule im Besondern. Grundsätze für die Stoffwahl S. 491. Verzeichniß der Stoffe a. für den Vorcursus der Mittelstufe S. 492; für den Hauptcursus der Oberstufe S. 493. Unterrichtliche Behandlung mit ausgeführten Beispielen S. 493. Literatur 499.

Fünftes Kapitel. Methodik des geographischen Unterrichts S. 501—521. Allgemeines. Wichtigkeit des Gegenstandes S. 501. Methoden im Allgemeinen: die analytische S. 503; die synthetische S. 503; die constructive S. 504; die associirende S. 506; die vergleichende S. 507; die concentrisch-synthetische S. 510. Das Besondere. Der geographische Unterricht in der Volksschule. Heimathskunde der Unterstufe S. 511. Vaterlandskunde der Mittelstufe S. 514. Erdkunde der Oberstufe S. 517. Lehrmittel und Literatur S. 520.

Sechstes Kapitel. Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts S. 521—534. Allgemeines: Bedeutung des Gegenstandes S. 521. Grundsätze zur Feststellung eines Lehrganges 2c. S. 526. Das Besondere. Skizzirte Lehrgänge: a. für Mittelclasse S. 528; b. für Oberclasse S. 528. Das Lehrverfahren — Regeln für dasselbe und Entwürfe S. 529. Lehrmittel und Literatur S. 533.

Siebentes Kapitel. Methodik der Naturlehre S. 534—540. Bedeutung des Gegenstandes S. 534. Lehrgang S. 535. Unterrichtsverfahren S. 538. Lehrmittel und Literatur S. 540.

Achtes Kapitel. Methodik des Gesangsunterrichts S. 540—562. Allgemeines. 1. Wesen und Bedeutung des Gegenstandes im Allgemeinen S. 540. 2. Pädagogisch-praktische Bedeutung S. 542. 3. Geschichtliche Entwickelung der Methodologie des elementaren Gesangunterrichts S. 544. Besonderes. Lehrgang für die dreiclassige Schule. Allgemeine Bedingungen gedeihlichen Unterrichts S. 553. I. Lehrgang für die Unterstufe — nach Stoff und Lehrbehandlung S. 553. II. Lehrgang für die Mittelstufe — nach Stoff und Lehrbehandlung S. 558. III. Lehrgang für die Oberstufe — nach Stoff und Lehrbehandlung S. 561. Literatur S. 562.

Neuntes Kapitel. Methodik des Schreibunterrichts S. 563—575. 1. Bedeutung der Schreibkunst im Allgemeinen S. 563. 2. Aufgabe des elementaren Schreibunterrichts S. 565. Lehrweisen des Schreibunterrichts — Copirmethode, Taktschreibmethode S. 567. Skizzirte Lehrgänge a. für's Taktschreiben der Unterstufe S. 571; für's Taktschreiben der Mittelstufe S. 572; für's Schreiben der Oberstufe S. 573. Literatur und Lehrmittel S. 575.

Seite

Zehntes Kapitel. Das Zeichnen in der Volksschule S. 575—582. Bedeutung des Zeichnens S. 576. Lehrgang: das Netzzeichnen der Unterstufe S. 580; das stigmographische Zeichnen der Mittelstufe S. 580; das Freihandzeichnen der Oberstufe S. 580. Literatur und Lehrmittel S. 582. 156—585

Elftes Kapitel. Das Turnen in der Volksschule S. 583—585. Bedeutung im Allgemeinen S. 583. Das Schulturnen S. 583. Der Turnlehrer S. 584. Literatur S. 584.

Vierter Theil.

Die Lehre von der Erziehung im engern Sinne . . . . . . 585—653
Einleitung. 1) Erziehung im engern Sinne; Aufgabe derselben; Definitionen von berühmten Pädagogen mit Erklärung S. 585. 2) Principien der Erziehung; Begriff S. 591. Arten: das evangelische S. 592; das rationalistische S. 596; das humanistische S. 597; das eudämonistische S. 598; das nationale S. 600. 3) Verschiedene Bedeutung der Begriffe: Schulerziehung, Schulzucht, Schuldisciplin S. 602. 4) Willensbildung nach ihrem Werth S. 603. 5) Eintheilung der Erziehungslehre im engern Sinne nach ihren Factoren und an sich S. 603.

Erstes Kapitel. Der Erzieher S. 605.

Zweites Kapitel. Der Zögling S. 608.

Drittes Kapitel. Die Erziehung oder Willensbildung als die vom Erzieher auf den Zögling gerichtete Thätigkeit S. 608—653. Allgemeines. 1) Möglichkeit der Willensbildung; Determinismus und Indeterminismus S. 608. 2) Mittel der Willensbildung; Unterricht und Zucht S. 609. 3) Allgemeinste Eintheilung der Willensbildung S. 611.

Erster Abschnitt. Die Willensbildung an sich — der theoretische Theil — drei Stufen derselben S. 611.

Erste Stufe. Unmittelbare Willensleitung S. 614—620. A. Gewöhnung und Gewährung S. 614. B. Verhütung und Behütung S. 617. C. Vorbild des Erziehers S. 619.

Zweite Stufe. Willensbildung nach dem Gesetz der Zucht S. 620—639. A. Schulgesetze. a. Begriff und Inhalt S. 621; b. Form derselben S. 621; c. Ob schriftlich zu geben S. 624. B. Pädagogische Zuchtmittel. Arten: 1) Belohnungen; Lob S. 628; Ehrenauszeichnungen S. 628; Geschenke (Prämien) S. 630. 2) Strafen — durch Aeußerungen der Unzufriedenheit in Mienen und Worten S. 631; an der Ehre S. 632; durch Freiheitsentziehung S. 632; durch körperliche Züchtigung S. 633. 3) Rechte Anwendung der pädagogischen Zuchtmittel; sie geschehe: gerecht S. 635; mit Maßen S. 636; mit nöthiger Besonnenheit S. 637. Naturgemäße Methoden mildern die Schulzucht S. 638.

Dritte Stufe. Willensbildung nach dem Gesetz der Freiheit S. 639—644. 1) Wesen und Ziel S. 639. 2) Mittel: Belehrung — Erinnerung, Ermahnung S. 641; Warnung S. 642; Bitte S. 643; Vergebung S. 643; Beispiel des Erziehers S. 643.

Zweiter Abschnitt. Angewandte Erziehungslehre S. 644—653. Einleitung: was hieher zu rechnen und was nicht — Beschränkung auf drei Cardinaltugenden S. 644. 1) Erziehung zur Gottesfurcht S. 645. 2) Erziehung zur Vaterlandsliebe S. 647. 3) Erziehung zur Wahrhaftigkeit S. 649.

Fünfter Theil.

Seite

Geschichte des Erziehungs- und Schulwesens in Lebensbildern von Luther bis auf die Gegenwart . . . . 654—779

I. Dr. M. Luther nach seiner Bedeutung für das ev. Schulwesen S. 655—665. 1) Luthers Sorge um Gründung von Schulen — der sächsische Schulplan S. 657. 2) Erziehungsgrundsätze Luthers S. 661. 3) Luthers deutsche Bibel, Katechismus und Kirchenlied nach ihrer Bedeutung für den Unterricht der ev. Jugend S. 663. 4) Luthers Preis des Schulamts S. 664.

II. Geschichtliches in Rückblicken auf die vorreformatorische Jugendbildung und mit Vorblicken auf die Fortentwicklung des deutschen Volksschulwesens bis Mitte des 18. Jahrh. — mit Ausschluß der Lehrmethoden S. 665—674.

III. Valentin Friedland Trotzendorf S. 674—677. 1. Tr's. Jugend und Bildungsgang S. 674. Sein Wirken in Goldberg. Grundsätze S. 675. Zusatz. Einiges über die Erziehungsweise der Jesuiten S. 677.

IV. Franz Baco von Verulam S. 678—680. Seine Bedeutung für die Elementarmethode durch Aufstellung der inductiven oder genetischen Lehrmethode auf dem Gebiete der Naturwissenschaften S. 678.

V. Wolfgang Ratichius S. 680—685. 1. Bildungsgang S. 680. 2. Didaktische Grundsätze — kritisch beleuchtet S. 681. 3. Des Ratichius Un- und Mißgeschick bei seinen praktischen Versuchen S. 683.

VI. Johann Amos Comenius S. 685—698. 1. Bildungsgang, erste Aemter und erste pädagogische Schriften S. 686. Comenius ein evangelischer Pädagog, ein hellsehender Methodiker, ein trefflicher Schulorganisator S. 689. 3. Einige Regeln der Schulzucht S. 696.

VII. Herzog Ernst der Fromme S. 696—701. Der berühmte Gotha'sche Schulmethodus nach Entstehung und Inhalt; reich gesegnete Wirkungen desselben.

VIII. August Hermann Franke S. 701—711. 1. Jugend und Bildungsgang S. 701. 2. Franke's Leben und Wirken in Leipzig, Erfurt, Aufenthalt in Lüneburg, Hamburg, Dresden S. 702. 3. Die Franke'schen Stiftungen in Halle S. 704. 4. Franke's Seminarium praeceptorum und Seminarium Praeceptorum selectum — beide in Verbindung mit der Universität S. 706. 5. Etliche Erziehungsregeln aus Franke's Instruktion für die Praeceptores S. 707. 6. Allseitigkeit und Einseitigkeit der Franke'schen Erziehung S. 709. 7. Lebensende S. 710.

IX. Jean Jacques Rousseau S. 711—719. 1. Züge aus Rousseau's Lebensgeschichte S. 711. 2. Rousseau's „Emil" S. 714. 3. Etliche pädagogische und didaktische Grundsätze S. 718.

X. Die Philanthropen S. 719—728. Johann Bernhard Basedow. 1. Jugend, Lebensgang und Schriften bis 1774. S. 720. 2. Das Philanthropin zu Dessau — berühmte Lehrer an diesem Institut. Licht- und Schattenseiten S. 722. 3. Basedow's Lebensende S. 727. Einiges über Bahrdt, Campe, Salzmann — wichtige Schriften der Letztern S. 727.

Seite

XI. Friedrich Eberhard von Rochow S. 728—735. 1. Bildungsgang und Militärdienste S. 728. 2. R. ein menschenfreundlicher Gutsherr S. 729. 3. Rochow's sehr eifriges und segensreiches Wirken für Volksbildung. Erster „Kinderfreund" S. 731. 654—779

XII. Johann Heinrich Pestalozzi S. 735—758. 1. Pestalozzi's Jugend, Bildungs- und Lebensgang bis 1780. 2. Pestalozzi's schriftstellerische Thätigkeit in Neuhof S. 741. 3. Pestalozzi's Wirken in Stanz S. 748. 4. Pestalozzi's Wirken in Burgdorf S. 750. 5. Pestalozzi's Wirken in München-Buchsee S. 743. 6. Pestalozzi's Wirken in Iferten S. 743. 7. Pestalozzi's Stellung zum positiven Christenthum und letzte Lebensjahre S. 746.

XIII. Carl Christian Wilhelm von Türk S. 750—754. 1. Jugend und Bildungsgang S. 750. 2. Wie der Justizrath Schulmann wird S. 750. 3. v. T. bei Pestalozzi in Yverdun und in Vevey S. 751. 4. v. T. preußischer Regierungs- und Schulrath — sein reich gesegnetes Wirken in Frankfurt a. d. O. und in Potsdam S. 752.

XIV. Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg und Johann Friedrich Wilberg S. 763—771. 1. Diesterweg's Jugend, Bildungsgang und erstes pädagogisches Wirken S. 763. 2. Wilberg's Leben und Wirken S. 764. 3. Diesterweg als Seminardirector in Mörs und in Berlin 765.

XV. Wilhelm Harnisch S. 772—779. 1. Harnisch's Jugend, Bildungsgang und Lehrerwirken — bis 1822 S. 772. 2. Harnisch als Seminardirector in Weißenfels S. 775. 3. Harnisch's wichtigste Schriften S. 779.

Abschluß . . . . 779—780

Nachtrag wichtiger Schriften.

1. Frz. Schulz und Rob. Triebel, 40 Kirchenlieder für die Schule erläutert.
2. Fr. Herm. Kahle, die Geschichte des Reiches Gottes im Alten und Neuen Bunde.
3. G. Heine, Erläuterungen und Sprucherklärungen, zur Einführung in ein tieferes Verständniß des Katechismus.
4. Derselbe, Hülfsbuch zur Einführung in ein tieferes Verständniß der biblischen Geschichte für Schullehrer-Seminare und für die oberen Classen an höhern Schulanstalten.
5. Derselbe, Evangelische Seelenlehre für Volksschullehrer.
6. Dr. Fr. Joach. Günther, Deutsches Lesebuch für Schullehrer-Seminare.
7. A. B. Hanschmann, Friedrich Fröbel. Die Entwicklung seiner Erziehungsidee in seinem Leben.
8. Derselbe, Das System des Kindergartens nach Fröbel. Separatabdruck für Mütter und Kindergärtnerinnen.

Allgemeine Einleitung.

§. 1.

1. Die amtliche Thätigkeit des Volksschullehrers in seiner Schule nennt man „Schulehalten". Das rechte Schulehalten befaßt in sich eine zwiefache Thätigkeit des Lehrers an den Kindern, die er in der Regel gleichzeitig ausübt. Denn wenn er auf Aufmerksamkeit und gute äußere Zucht hält, wenn er zur Folgsamkeit oder Verträglichkeit ermahnt, so sind das erziehliche Handlungen; wenn er aber eine biblische Geschichte erzählt, ein Gedicht erklärt, einen Spruch einprägt, so lehrt er. Der Volksschullehrer ist daher beides: Erzieher und Lehrer.

Die Wissenschaft vom rechten Schulehalten — der Inbegriff von Lehren und Anweisungen zu gesegneter Führung des Schulamtes heißt „Schulkunde". Nach der zwiefachen Thätigkeit, die der Lehrer in seinem Berufe an den Kindern ausübt, zerfällt die Schulkunde in zwei Haupttheile: in Erziehungs- und Unterrichtslehre. Die Erziehungslehre lehrt, wie man recht erziehen, die Unterrichtslehre, wie man recht unterrichten soll. Demnach ist Schulkunde die Wissenschaft vom rechten Erziehen und Unterrichten.*)

Das Wort Erziehung wird im weitern und engern Sinne genommen. Nimmt man es im weitern Sinne, so schließt es den Unterricht mit ein; nimmt man es aber im engern Sinne, so schließt es den Unterricht aus. Hiernach ergeben sich für unsern Gegenstand drei Namen: „Schulkunde", „Erziehungslehre" — „Erziehungs- und Unterrichtslehre".

2. In der Schulkunde ist der Begriff „Erziehung" ein Hauptbegriff, der schon in der Einleitung wenigstens soweit erklärt werden muß, daß der Schüler ahnen könne, in welch' wichtige Berufswissenschaft er eingeführt werden soll.

Erziehen ist eine objective Thätigkeit, bei der ein Dreifaches unterschieden wird: eine Person, die sie übt: Erzieher, Pädagoge**), auch das Subject der Erziehung genannt; eine Person, an

*) Ueber den Unterschied von lehren und unterrichten siehe Zusatz zu §. 94.

**) Das Wort Pädagog (Paedagogos) bedeutet ursprünglich Knabenführer. Bei den Griechen und Römern nannte man so diejenigen Sclaven, die die Knaben freier Eltern zur Schule und von da nach Hause zurück zu führen und hier zu beaufsichtigen hatten. Daher bekam das Wort paedagogos die Bedeutung Aufseher, Zuchtmeister, Erzieher. (Das Wort kommt auch in

der sie geübt wird, der Zögling, auch das Object der Erziehung genannt; endlich die Erziehung selbst (die Pädagogie), als eine von dem Erzieher auf den Zögling gerichtete Thätigkeit. Welcher Art ist nun aber diese Thätigkeit? Die volle sachliche Antwort auf diese wissenschaftliche Frage gibt die Wissenschaft selbst und kann darum in dieser Einleitung eben nur im Allgemeinen gegeben werden.

Das Wort „erziehen" kommt etymologisch her von ziehen, wovon wieder Zucht abgeleitet ist. Zucht wird in verschiedenem Sinne gebraucht; denn man spricht von Pflanzenzucht, Thierzucht, Kinderzucht. Bei Pflanzen und Thieren besteht, was man da Zucht nennt, in einer künstlichen Pflege, in einer absichtlichen Einwirkung auf die innere Natur dieser Gegenstände, für den Zweck, eine vollkommenere Entwicklung und so vollkommenere Exemplare zu erzielen.

Bei der Kinderzucht ist die Zucht von ganz anderer Art. Das Kind hat eine geistige Natur mit geistigen Anlagen und Kräften, und ist eben nur um dieser willen erziehbar. Denn „wo nicht Vernunft innen ist, da läßt sich nicht erziehen". (Sir. 21, 14.) Demnach ist Erziehung eine auf vernünftige oder geistige Wesen gerichtete Thätigkeit. Auf Erden ist allein der Mensch erziehungsfähig. Große Wunder füllen den Erdkreis, wunderbarer keines, als der Mensch. Viele wunderbare Kräfte sind im Reiche der sichtbaren Natur, wunderbarer keine, als die im menschlichen Geiste ruhenden. Auf diese wunderbaren Kräfte soll nun der Erzieher bildend einwirken. Welch' eine erhabene Aufgabe ist dieß für ihn!

Die Erziehungsthätigkeit muß aber eine planmäßige sein, d. i. man muß dabei ein bestimmtes Ziel im Auge haben, die rechten Erziehungsmittel wählen und diese auch in rechter Weise anwenden. (Erziehungsziel — Erziehungsmittel — Erziehungsmethode.) Von den Erziehungsmitteln und von der rechten Erziehungsmethode wird ausführlich in der Erziehungslehre selbst gehandelt. Hier in der Einleitung, wo es, wie gesagt, nur darauf abgesehen sein kann, den Erziehungsbegriff vorerst ganz im Allgemeinen festzustellen, werden wir nur den Erziehungszweck, also das Ziel und die Aufgabe der Erziehung näher zu bestimmen haben. Bei einer so unendlich mannichfaltigen und schwierigen Thätigkeit, wie die menschliche Erziehung ist, thut es vor Allem noth, ihr erhabenes Ziel zu kennen; denn nach dem Ziel bestimmen sich auf allen Stufen Mittel und Weisen der erziehenden Thätigkeit.

Das Ziel der Erziehung liegt in der Bestimmung des Menschen. Denn der Erzieher kann und darf den Zögling zu nichts An-

---

der heiligen Schrift vor, z. B. 1. Kor. 4, 15; Gal. 3, 24. 25, wo es Luther mit Zuchtmeister übersetzt hat.) Die Erziehung heißt Pädagogie, die Erziehungslehre oder Erziehungskunst Pädagogik, ein Grundsatz der Erziehung ein pädagogischer, eine Erziehungsanstalt ein Pädagogium (pl. Pädagogien).

derem bilden wollen, als wozu ihn Gott bestimmt hat. Daß aber der Mensch eine überaus hohe Bestimmung haben müsse, geht hervor aus seiner Gottähnlichkeit (Gen. 1, 26), aus der Herrlichkeit seiner Anlagen und Kräfte.

Des Menschen Bestimmung ist aber eine zwiefache: eine irdische und eine himmlische, eine zeitliche und eine ewige.

Die irdische Bestimmung des Menschen sprach der Schöpfer unmittelbar nach der Erschaffung desselben in dem Gebote aus: „Herrschet über die ganze Erde" (Gen. 1, 28). Hier will aber das Wort „herrschen" richtig verstanden sein. Der Mensch übt die Herrschaft über die Erde durch die Kraft seines Geistes in den mannichfaltigsten Berufsarten. Er herrscht überall, wo er Thiere, Pflanzen, Mineralien und alle Kräfte der Natur sich dienstbar und nutzbar macht. In dieser Herrschaft wird offenbar, wie hoch der Mensch über der sichtbaren Natur steht, wie ihn Gott gesetzt hat zum Herrn über seiner Hände Werk. Um als Herr über die Natur zu herrschen, muß er aber die Natur und ihre Kräfte kennen und wissen, wie er sie sich dienstbar und unterthänig mache. Je höher ein Volk in seiner geistigen Cultur steht, desto mehr übt es diese Herrschaft.

Uncultivirte Völker, unwissende Menschen wissen nichts von der Macht, die sie über die äußere Natur haben könnten, und nach dem Willen des Schöpfers haben sollten. Wenn darum die Erziehung des Menschen die Anlagen und Kräfte seines Geistes entwickelt und bildet, so befähigt sie die Individuen, daß jedes an seinem Theile die von Gott gewollte Herrschaft über die Natur und deren Kräfte ausübe. Man kann darum wol sagen, daß die geistige Bildung die Menschen zu Herren der Erde mache.

Zusatz. Welche Fülle in dem angeführten Wort des Schöpfers an die Menschen: „Herrschet über die Erde!" liegt, das wird erst recht klar, wenn man sich vorhält, was der Menschengeist in allen Wissenschaften und Künsten, in allen Zweigen der Industrie u. s. w. Großes geleistet hat und noch leistet. Wir entnehmen dafür eine Stelle aus dem Buch von Dr. Böhner: „Naturforschung und Culturleben" — wo die Herrschaft des Menschen über die Natur in erhabener und anschaulicher Weise also geschildert wird:

„Unter allen Geschöpfen der Erde erblickt der Mensch am hilflosesten das Licht der Welt. Die meisten Thiere übertreffen ihn an Schärfe der Sinne, an Muskelkraft, an Sicherheit des Naturtriebes. Aber Gott hat dem Menschen alle Vortheile des Thieres überreichlich ersetzt durch den vernünftigen Geist. Was wäre der Mensch ohne das Leben des Geistes? — Wie schwach ist z. B. die Muskelkraft des stärksten Mannes gegen den Rüssel des Elephanten, gegen den Rachen des Tigers, gegen den Schwanz des Wallfisches, der mit einem Schlage ein Boot zertrümmert und in die Luft schleudert. Aber der Mensch verstärkt seinen Arm mittelst des Hebels, der Winde, der Zange, des Flaschenzuges, des Keils, mittelst der Elasticität der Dämpfe, durch Explosion des Schießpulvers; er überwindet Lasten, sprengt Felsen, versetzt Berge, gegen welche die Muskelkraft des Elephanten kaum in Betracht kommt. — Das Auge des Geiers erspäht das Mäuschen aus erstaunlicher Höhe, während das Menschenauge nichtleuchtende Gegenstände, welche 3436mal weiter entfernt sind, als die Größe ihres Durch-

messers, nicht mehr zu erkennen vermag. Allein mittelst eines Stückchen Kiesels, etwas Blei und Potasche bereitet er das Glas zum Teleskop und Mikroskop, und erforscht mit jenen die Wunder der Fixsternenwelt Trillionen Meilen weit in den Weltraum hinein, und erspähet mit diesen die Bewegungsfäden der Infusorien, welche in Wirklichkeit nur $1/_{3000}$ mm. Linie dick sind, von denen 170,000 erst die Dicke eines Menschenhaares darstellen."

„Der Erfindungsgeist des Menschen überwindet nicht bloß die feindlichen Naturmächte, sondern macht dieselben seinen Zwecken dienstbar zur Ernährung, zur Sicherung, Verschönerung und Veredelung seines Daseins. Der Mensch spannt den Sturm an seine Schiffe und läßt sie stromaufwärts und über weite Meere segeln. Das Wasser muß Tausende von Maschinen und Fabriken in Bewegung setzen, muß Millionen Spindeln treiben, um Seide, Flachs, Wolle zu spinnen und zu weben, muß mittelst der magnetisch-elektrischen Rotationsmaschine galvanische Strömung erzeugen, um Schmucksachen zu vergolden, Tafelgeschirr mit Silber zu plattiren, kurz alle mechanischen Arbeiten verrichten nach des Menschen Willen."

So verkündigen alle Wissenschaften und Künste, sammt den zahllosen industriellen Leistungen: „Der Mensch ist ein Herr auf Erden." Er ist es durch den Geist, den ihm der Schöpfer gegeben. Und diese Herrschaft soll er ausüben; denn über der Menschheit stehet das Gebot des Schöpfers: „Herrschet über die ganze Erde!" Der Psalmist preist diese den Menschen verliehene hohe Herrscherherrlichkeit mit den Worten: „Du hast ihn zum Herrn gemacht über deiner Hände Werk; Alles hast du unter seine Füße gethan!"

Außer der irdischen hat der Mensch auch eine himmlische Bestimmung. Denn obwol er ein Herr ist über die Erde, so ist und bleibt er ein Unterthan des Gottes, der ihn zum Herrn der Erde gemacht hat. Des Menschen Stellung ist also die: unter sich zahllose Geschöpfe, die ihm dienen sollen, über sich den Herrn aller Schöpfungen, dem er dienen soll. Die himmlische Bestimmung ist zugleich seine ewige; denn der Mensch ist nicht bloß zu einem zeitlichen, sondern auch zu einem ewigen Dasein geschaffen.

Die himmlische Bestimmung des Menschen bezeichnet uns der Jünger, der an Jesu Brust gelegen, auf's kürzeste mit den Worten: „Gemeinschaft mit Gott" (1. Joh. 1, 3); denn nur in der Gemeinschaft mit Gott kann der Mensch wahrhaft glücklich und selig sein. Außer Gott wäre ihm alles Glück der Erde kein wahres Glück. Darum geht auch, sei's bewußt oder unbewußt, durch alle Seelen ein Zug nach Gott hin. Auch das geistig verkommenste Volk hat noch eine Art Religion. Wie das Pendel erst zur Ruhe kommt, wenn es seine Richtung nach dem Mittelpunkt der Erde festhält, so kommt der Mensch erst zur rechten Ruhe, wenn er mit all' seinem Denken und Streben die Ruhe in Gott gefunden. Die Ruhe des Pendels ist freilich eine todte; die Ruhe in Gott dagegen eine lebenvolle. Denn die Gemeinschaft persönlicher Wesen mit dem persönlichen Urquell alles Seins und Lebens ist selbst Leben, nämlich göttliches und darum unvergängliches, seliges Leben. So bezeugt es auch St. Augustin in dem berühmt gewordenen Wort: „Du, Gott, hast uns zu dir geschaffen; und des Menschen Herz ist ruhelos, bis es ruhet in dir."

Diese Seite der Bestimmung des Menschen fällt ganz mit dem Zwecke der Religion zusammen. Darum muß dem christlichen Erzieher die Frage: Wie gelangt das zu erziehende Kind zur Gemeinschaft mit Gott? die erste und vornehmste sein. Denn auch in der Erziehung ist die Furcht Gottes aller Weisheit Anfang. Die evangelische Antwort auf diese allerwichtigste Frage suchen wir bei dem, der gesagt hat: „Ich bin der Weg, die Wahrheit und das Leben; Niemand kommt zum Vater, denn durch mich" (Joh. 14, 6). Für die christliche Erziehung ist daher **Jesus Christus** Grund- und Eckstein. Ihr Grundprincip ist das apostolische Wort: „Einen andern Grund kann Niemand legen, außer dem, der gelegt ist: **Jesus Christus**" (1. Kor. 3, 11). — Zu diesem guten Grunde bekennt sich unsere Schulkunde, indem sie sich „evangelisch" nennt.

Hat nun die Bestimmung des Menschen zwei Seiten, eine irdische und eine himmlische, so darf man das nicht so verstehen, als solle man auf Erden nur für die irdische, und erst im Himmel für die himmlische Bestimmung sorgen. Nein, auf allen Stufen der Erziehung soll dieser zwiefachen Bestimmung des Menschen Genüge geschehen. In lebendiger Durchdringung beider fördern sie sich gegenseitig zum Heil des Menschen. Aber die religiöse Erziehung stehe voran; denn das ganze irdische Leben empfängt erst durch die Religion seine wahre Weihe und Verklärung. Wie hienieden Leib und Seele organisch vereint sind zu einem harmonischen Gesammtleben, so müssen in der Erziehung des Menschen das Himmlische und Irdische sich ebenfalls lebendig durchdringen, damit der Mensch für Zeit und Ewigkeit werde, was er seiner Natur nach werden kann und der göttlichen Bestimmung gemäß werden soll.

Es bleibt also dabei: Gott und Welt, Himmlisches und Irdisches — das sind die zwei Pole, um welche sich die gesammten Erziehungsthätigkeiten stetig bewegen müssen. Jede gesunde christliche Menschenerziehung muß gleichzeitig für die Erde und für den Himmel, für den Staat und für die Kirche erziehen und bilden. Ein Erziehungssystem, das dieses Grundverhältniß verkehrt, ist selbst verkehrt. Den Menschen, mit Geringschätzung seiner irdischen Lebensbestimmung, nur für den Himmel erziehen wollen, wie vormals ein ausgeartetes Mönchsthum der katholischen Kirche, ein entarteter Pietismus der evangelischen Kirche wollte, entspräche der göttlichen Bestimmung des Menschen ebenso wenig, wie andererseits eine rein weltliche, eine bloß für das Diesseits sorgende, materialistische Erziehung. Dieser Standpunkt ist auch echt lutherisch; denn schon Luther verwarf diese beiderlei Einseitigkeiten, indem er sagte: „Etliche lehren gar nichts aus der heiligen Schrift, etliche lehren die Kinder nur die heilige Schrift, welche beide nicht zu leiden sind."

Nach alledem bestimmt sich nun der Begriff der Erziehung im Allgemeinen also: Sie ist eine planmäßige Einwirkung des Er-

ziehers auf den Zögling zur Entwicklung seiner Anlagen und Kräfte, damit derselbe seine irdische und himmlische Bestimmung erfülle und erreiche.

Wir hätten in dieser Definition auch sagen können: zur Entwicklung seiner „geistigen“ Anlagen und Kräfte. Da man aber auch von „körperlicher“ Erziehung redet, so haben wir mit Fleiß die Definition so allgemein gehalten, daß sie die körperliche und geistige Erziehung in sich befaßt. Da indeß die körperliche Erziehung nur durch die Kräfte des Geistes möglich ist (denn auch über seinen Leib herrscht der Mensch nur durch den Geist), so kann man die Bestimmung „geistige Anlagen und Kräfte“ in die Definition unbedenklich aufnehmen. Wie wird sie dann lauten? —

Da „Entwicklung der geistigen Anlagen und Kräfte“ von selbst erfolgt, sobald die Einwirkung auf den Zögling eine planmäßige ist, so können wir obige Definition nun auch so fassen: Sie ist die planmäßige Einwirkung des Erziehers auf den Zögling zur Erreichung seiner irdischen und himmlischen Bestimmung; oder noch kürzer: sie ist eine planmäßige Einwirkung auf den Zögling gemäß seiner Bestimmung.

---

3. Unsere Schulkunde hat es, wie schon dieser Name besagt, nur mit der Schulerziehung zu thun. Um nun den Umfang der Schulerziehung schärfer bestimmen zu können, muß man sich vergegenwärtigen, welche Anstalten sonst noch für die Erziehung der Jugend bestehen. Es ergibt sich dann, daß die Schul- oder Kindererziehung nur ein Glied in einer großen Kette erziehlicher Veranstaltungen, nur ein Factor von vielen Factoren der Volksbildung ist.

Die Gesammtheit aller Bemühungen und Veranstaltungen, durch die ein gebildetes Volk seine Jugend erzieht und bildet, heißt Volkserziehung. Dieser sehr umfassende Begriff gliedert sich auf sehr mannichfaltige Weise. Die ersten und wichtigsten Erzieher der Kinder sind die Eltern, die ihre Kinder väterlich und mütterlich leiten und berathen von der Wiege bis zum Alter der Mündigkeit und oft noch darüber hinaus. Außer der elterlichen oder Familien-Erziehung wird die Jugend noch gebildet oder erzogen in Real- und polytechnischen Schulen, in Seminaren, Gymnasien, in Academien für allerlei Künste, auch noch auf der Hochschule, wie nicht minder in den Werkstätten, in welchen der Bürgerstand seine Handwerke erlernt. Man unterscheidet den Personen nach, welche die Erziehung ausüben: elterliche und Lehrererziehung; dem Orte nach, wo erzogen wird: häusliche, Schul-, Anstaltserziehung; dem Zwecke nach: religiöse und weltliche Erziehung; dem Alter und Geschlechte der Zöglinge nach: Kinder- und Jünglings-, Knaben- und Mädchenerziehung.

Unsere Schulkunde hat es, wie schon gesagt, nur mit der Schulerziehung zu thun, mit der Erziehung der Kinder im Alter vom 6.—14.

Lebensjahre. Bezeichnen wir nun den Antheil näher, den die Schulerziehung an der gesammten Volkserziehung hat.

Aus den Familien erwachsen der Kirche und dem Staate fortgesetzt neue Glieder. Die Familienerziehung ist darum auch die Grundlage aller Erziehung. Die christliche Familie erzieht aber mit gleicher Sorgfalt für Kirche und Staat; denn das christliche Haus ist die Vorhalle zu beiden Lebenskreisen. Sie ist das aber erst in Wahrheit, wenn sie für's Leben dergestalt wirkt, daß sie die Kinder für ihr späteres kirchliches und bürgerliches Leben wohl erzieht und erziehen läßt. Wenn Mündigkeit das Ziel aller Erziehung ist, so hat die Jugenderziehung eine zwiefache Mündigkeit in's Auge zu fassen: die kirchliche und die bürgerliche. Daher ist nun auch die Kinderschule eine Anstalt, die zugleich der Kirche und dem Staate dient; denn aus ihr gehen ebenso die künftigen mündigen Glieder der Kirche, wie die künftigen Bürger hervor. Soll nun die Schule eine Anstalt für's Leben sein, so muß sie für die beiden Lebenskreise arbeiten, denen ihre Kinder künftig als mündige Glieder angehören sollen.

In Betreff der kirchlichen Mündigkeit ist der Umstand von hoher Wichtigkeit, daß das evangelische Kind schon mit dem 14. Lebensjahre als kirchlich mündig angesehen wird; denn vom Tage seiner Confirmation ab zählt es zu den erwachsenen Gliedern der Kirche und gehört der Abendmahlsgemeinde an. Daraus ergibt sich für die evangelische Volksschule mit Nothwendigkeit die Aufgabe, daß sie die Jugend in der evangelischen Wahrheit gründlich unterweise und zu lebendigen Gliedern der evangelischen Kirche erziehe. Diese Aufgabe bildet ihrer Bedeutung nach den ersten und wichtigsten Theil der evangelischen Schulerziehung.

Aber die Volksschule hat ebenso angelegentlich dafür zu arbeiten, daß die Jugend auch für das bürgerliche Leben im Staate möglichst tüchtig gebildet werde. Denn ein Christ soll nicht minder ein guter Bürger sein. Bürgerlich mündig wird die Jugend mit dem 21. Lebensjahre. Bis zu diesem Alter soll der Mensch — und es ist in der Regel der Fall — diejenige Bildung und geistige Reife erlangt haben, die ihn befähigt, sich selbstständig zu nähren, seine irdischen Güter und Angelegenheiten selbstständig zu verwalten und zu ordnen. Als bürgerlich mündig Gewordener tritt er in alle Rechte eines freien Bürgers ein, hat aber auch alle bürgerlichen Pflichten zu erfüllen. Zu dieser bürgerlichen Mündigkeit gehört zunächst eine gewisse allgemeine geistige Bildung (ein ungebildeter Mensch fängt nichts ordentlich an, wie mit ihm nichts anzufangen ist); daneben aber auch eine besondere Berufsbildung, von der die bürgerliche Existenz meist bedingt ist. Darum schließen sich an die Volksschule viele Bildungsstätten an, in welchen die Jugend für verschiedene Lebensberufe gebildet wird — die mancherlei Berufsschulen, in welche Knaben in der Regel gleich nach

ihrer Confirmation eintreten, die mancherlei Werkstätten, wo bürgerliche Gewerbe erlernt werden.

Die Volksschule ist demnach keine eigentliche Berufsschule; sie hat mit der Vorbildung für einen speciellen Beruf nichts zu thun; wol aber hat sie eine tüchtige allgemeine geistige und technische Bildung zu geben, welche die Basis für jede Art der Berufsbildung ist. Das thut sie, indem sie die geistigen Anlagen und Kräfte ihrer Schüler weckt und bildet und ihnen diejenigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten aneignet, die von jedem Gliede eines gebildeten Volkes erfordert werden, die bei der Ausübung jeder Berufsart höchst nöthig sind und zu deren Aneignung eben gerade das Kindesalter die geeignetste Zeit ist. Lesen, Schreiben, Sprache, Rechnen, Vaterlandskunde, vaterländische Geschichte, Naturkunde, Singen u. s. w. müssen bei uns alle Kinder während ihrer Schulzeit lernen. Die Volksschule soll für die Bildung in den genannten Gegenständen thun, was ihr nach Zeit und Umständen zu thun möglich ist.

So hat also die evangelische Volksschule eine zwiefache Aufgabe: sie soll ihre Kinder zur kirchlichen Mündigkeit erziehen und ihnen diejenigen elementaren Kenntnisse und Fertigkeiten in bildender Weise aneignen, die das bürgerliche Leben von jedem Gliede eines gebildeten Volkes fordert. Hiernach definirt sich nun die Schulerziehung also: Sie ist die planmäßige Einwirkung des Schullehrers auf die Entwicklung der geistigen Anlagen und Kräfte seiner Schulkinder, daß diese lebendige Glieder der Kirche werden und diejenigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten in bildender Weise erlangen, die das bürgerliche Leben von jedem Gliede unseres Volkes fordert.*)

Wie schon oben ausgeführt worden, ist die Schulerziehung nur ein Theil der gesammten Volkserziehung, vor, neben und nach ihr wirken unmittelbar oder mittelbar auf die Jugend bildend ein: das elterliche Haus, die Berufs-, die Gelehrtenschulen, die Lehrherren der mancherlei Berufsarten, die Dienstherren, die Kirche mit ihren Gottesdiensten und ihrer kirchlichen Zucht, der Staat durch seine bürgerlichen Ordnungen und Gesetze, durch seine Leitung des Schulwesens, endlich auch das Leben mit den tausenderlei Ereignissen u. s. w. Hieraus

*) G. Baur sagt in seiner Erziehungslehre: „Wenn in der geistigen Natur des Menschen die Grundbedingung liegt für die Möglichkeit erzogen zu werden, so liegt in dem Unterschiede zwischen Mündigen und Unmündigen die Grundvoraussetzung für den wirklichen Eintritt aller Erziehung. Die Mündigen sind das Subject, die Unmündigen das Object der Erziehung, und letztere können nur durch die Beihülfe der ersteren zu geistiger Selbstthätigkeit gelangen. Diese bildende Einwirkung der Mündigen auf die Unmündigen kann nun entweder eine unbewußte, von selbst sich ergebende, oder eine bewußte, beabsichtigte und zusammenhängende sein, und diese letztere ist eben die Erziehung im eigentlichen Sinne."

ergibt sich, daß Volksschulbildung und Volksbildung wohl zu unterscheiden sind. Die Volks**schul**lehrer arbeiten allerdings sehr wesentlich mit an der Volksbildung; aber sie können sich deßhalb doch nicht schlechthin **Volks**lehrer nennen. Erscheint nun die pädagogische Aufgabe der Volksschule inmitten der vielen, zum Theil viel mächtigern Erziehungsfactoren als eine auf das Kindesalter beschränkte, so ist sie nichts desto weniger eine außerordentlich wichtige; denn sie ist für die Kirche und für das bürgerliche Leben eine grundlegende. Wenn Jean Paul sagt, daß der Charakter des Kindes mit dem vierten Jahre entschieden sei, so dürfen wir noch vielmehr annehmen, daß die elterliche und Schulerziehung dem Kinde bis zu seinem 14. Lebensjahre ein so festes Gepräge geben werde, daß solches im Leben nie wieder ganz verwischt werden könne. Eben darum hat die Schulerziehung eine so wichtige und segensvolle Aufgabe zu lösen, daß der christliche Volksschullehrer mit dem Psalmisten rühmen kann: „Das Loos ist mir gefallen auf's lieblichste, mir ist ein schön Erbtheil geworden" (Ps. 16, 6).

Zusatz. Extreme sind überall verwerflich. Wir müssen es aber als extrem bezeichnen, wenn von gewisser Seite her das Wirken und die Bedeutung des Volksschullehrers verächtlich unterschätzt, aber auch wenn von anderer Seite her dasselbe hochmüthig überschätzt wird. Wir finden es daher zeitgemäß, wenn Kehr in seiner „Praxis der Volksschule" gegen dergleichen Ueberhebungen mit folgenden schneidigen Worten zu Felde zieht. „Wenn — so sagt Kehr — durch schlechte Menschen die Zeiten schlechter werden, wenn die Religion und mit dieser Sittlichkeit, Zucht und Sitte mehr und mehr aus der Mode kommen, dann ist man überhaupt gern geneigt, alle Schuld, wenigstens die Hauptschuld dieser betrübenden Erscheinungen der Schule beizumessen. Die Schule muß der Sündenbock für Alles sein. Aerzte legen ihr die Verkrüppelung der Kinder zur Last, Justizbeamte den verdorbenen Willen der Verbrecher, Geistliche den Mangel an kirchlichem Sinn unter dem Volke, und Staatsmänner die neuesten politischen Umwälzungen. Indeß ist die Schule daran, daß man sie zum Sündenbock für die Fehler der Hauserziehung und des socialen Lebens macht, nicht ganz ohne Schuld; denn wenn manche Lehrer und Pädagogen etwaige Erfolge auf dem Gebiete des religiösen Lebens sich allein zuschreiben, ja wenn sie die maßlose Ueberschätzung bis zu der Behauptung steigern: „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft"; dann müssen sie es sich auch gefallen lassen, daß man der Schule alle Verantwortlichkeit und alle Schuld aufbürdet. „Unsere Ehre steigt," sagt Young, „sowie unser Hochmuth sinkt; wo die Prahlerei aufhört, da fängt die wahre Würde an."

Heiland in der Encyclopädie des gesammt Erz.- und Unterrichtswesens (Bd. I., 917) ähnlich: „Die Schule hat in der Jugend ein groß Stück Zukunft in der Hand, aber Alles von der Schule erwarten wollen, das heißt ihre Einwirkung überschätzen. Die Schulen wirken nicht bestimmend auf das öffentliche Leben ein. Schulen sind Kinder ihrer Zeit, aber nicht Leiter und Beherrscher derselben." — Wir wollen jedoch mit diesen Citaten dem Worte: „Wer die Schule hat, der hat die Zukunft" — nicht alle Berechtigung absprechen; denn das alte Wort: „Zeige mir deine Schule und ich will dir deine Zukunft sagen!" behält in seiner Anwendung auf den Einzelnen wie auf ein Volk dennoch seine Wahrheit.

4. Erziehungs- und Unterrichtslehre haben wir oben als Haupttheile des pädagogischen Wissens bezeichnet, deß ein Volksschullehrer für sein amtliches Wirken vornehmlich bedürfe. Aber die Schulkunde hat auch noch wichtige Nebentheile. Dahin gehören: Psychologie, Belehrungen über die Schule als Anstalt, Geschichte des Erziehungswesens.

a) Wenn die Erziehung eine Einwirkung auf die geistigen Anlagen und Kräfte des Zöglings ist, so folgt, daß der Erzieher diese Anlagen und Kräfte genau kennen müsse. Wenn schon der Gärtner die Natur seiner Pflanzen sorgfältig studiren muß, um sie ihrer Natur gemäß pflegen zu können, wie viel mehr wird es dem Erzieher nöthig sein, die geistigen Kräfte seiner Zöglinge zu kennen, wenn er auf deren Ausbildung naturgemäß soll einwirken können! Mit der innern Natur des Menschen, die wir Seele oder Geist nennen, macht uns die Seelenlehre oder Psychologie bekannt. Seelen- und Erziehungslehre — Psychologie und Pädagogik stehen daher in engster Verbindung.

Der Mensch besteht aber aus Leib und Seele. Der unentwickelte Leib ist zunächst Gegenstand leiblicher Nährung und Pflege. Wird aber der Leib als Wohnstätte und Werkzeug der Seele gedacht, so ist auch er Gegenstand der Erziehung; denn diese hat Sorge zu tragen, daß er eine gesunde Wohnstätte des Geistes sei, und seine Glieder so zu üben, daß sie geschickte und willige Werkzeuge der Seele werden. Alle dahin abzielenden Bemühungen des Erziehers werden nicht unpassend körperliche Erziehung genannt.

Die Lehre von dem menschlichen Leibe und von der menschlichen Seele heißt Menschenkunde oder Anthropologie im Allgemeinen. Sie ist die nothwendige Grundlage jeder Erziehungslehre. In unserer Schulkunde bildet sie aber, ungeachtet ihrer großen Wichtigkeit, in sofern einen Nebentheil, als sie hier mehr nur als eine Hilfswissenschaft der Pädagogik behandelt wird und werden kann. Daher steht sie zwar hinter den Haupttheilen zurück, jedoch nur in Bezug auf Ausführlichkeit, nicht aber nach ihrer Nothwendigkeit.

b) Wo Kinder gemeinsam erzogen und unterrrichtet werden sollen, da ist ein Ort nöthig, wo das geschehen kann. Ein Ort, wo die Jugend einer Gemeinde gemeinsam erzogen und unterrichtet wird, heißt eine Schule. Von der zweckmäßigen Beschaffenheit des Schullocals und seiner Ausstattung, von der zweckmäßigen Classeneintheilung der Kinder, von der rechten Beschaffenheit des Lehrplans, von der Tüchtigkeit des Lehrers 2c. hängt das Gedeihen der Schulerziehung wesentlich mit ab. Von dieser und verwandten äußern Bedingungen einer gesegneten Schulerziehung wird unsere Schulkunde in einem besonderen Theile handeln, den wir „Schulkunde im engern Sinne" nennen. Sie ist ein zweiter Nebentheil unserer Schulkunde.

c) Endlich hat das Erziehungs- und Unterrichtswesen auch seine geschichtliche Entwicklung gehabt; denn man erzog nicht zu allen

Zeiten nach gleichen Grundsätzen und Weisen. Daß der Volksschullehrer auch mit der Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens, besonders des neuern, bekannt gemacht werde, ist nicht bloß nützlich, sondern unbedingt nöthig. Dieser geschichtliche Theil bildet den dritten Nebentheil unserer Schulkunde.

5. So hätten sich denn für unsere evangelische Schulkunde fünf Theile ergeben. Bei Anordnung derselben für den Seminarunterricht lassen wir uns leiten von den Grundsätzen der stufenweis einführenden Elementarmethode, d. i. von Rücksichten, welche der Gang der pädagogisch-praktischen Bildung der Seminarzöglinge zu beachten gebietet.

Wir ordnen demgemäß also:

I. Pädagogische Menschenkunde als nothwendige anthropologische Grundlage der Erziehungs- und Unterrichtslehre.
II. Schulkunde im engeren Sinne.
III. Unterrichtslehre.
IV. Erziehungslehre im engern Sinne.
V. Kurze Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens, insbesondere des neuern.

Zur Rechtfertigung dieser Aufeinanderfolge nur noch wenig Worte.

Die pädagogische Menschenkunde ist als anthropologische Grundlage der Erziehungs- und Unterrichtslehre zu beider Verständniß unbedingt nöthig, eben darum aber auch voran zu behandeln. Es liegt das in der Sache selbst begründet. „Die Pädagogik — sagt Palmer — hat ihren Ausgangspunkt in der Psychologie; sie muß ja das Object kennen, das erzogen werden soll."

Die Schulkunde im engern Sinne behandelt allgemeine und leichtverständliche Gegenstände, die dem Seminarzöglinge recht fruchtbare Einblicke in seinen künftigen Berufskreis thun lassen. Ihre Stoffe hätten wir auch an die Erziehungs- und Unterrichtslehre vertheilen können; wir lassen sie aber in einem besondern, wenn auch kurzen Theile gleich nach der pädagogischen Menschenkunde folgen. Die nähere Motivirung später.

Die Unterrichtslehre lassen wir der Erziehungslehre deßhalb vorangehen, weil die Seminarzöglinge sich früher und mehr am Unterricht als an der Erziehung der Seminarschule betheiligen; denn der Unterricht ist leichter. Indem aber der Elementarunterricht selbst ein Erziehungsmittel ist, und darum erziehlich behandelt werden muß, so ist ja der Unterricht selbst schon Erziehung, folglich die Unterrichtslehre eine Propädeutik der nachfolgenden „Erziehungslehre im engern Sinne".

Daß die Geschichte des Erziehungswesens erst dann folgt, wenn der Schüler in die Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts gründlich eingeführt worden, rechtfertigt sich von selbst. Es ist schwer begreif-

lich, wie von Pädagogen immer noch Erziehungslehren erscheinen können, die mit einer ziemlich ausführlichen Geschichte der Pädagogik beginnen. Dr. Herm. Kern verwirft dieß entschieden und mit Recht in seinem „Grundriß der Pädagogik" (1873) mit folgenden Worten: „Wie ein Historiker eine Geschichte der Pädagogik nicht darzustellen vermag, wenn ihm die pädagogischen Gesichtspunkte fehlen; so ist auch das volle Verständniß einer Geschichte der Pädagogik, das lebendige Interesse für eine solche Geschichte, die Befähigung, das Wesentlichere vom Unwesentlicheren zu unterscheiden, nur dem möglich, welcher durch das Studium der theoretischen Pädagogik die Fragen, auf deren Beantwortung, und die Begriffe, auf deren Bearbeitung es ankommt, bereits kennen gelernt hat". —

Erster Theil.

Der Mensch als Gegenstand der Erziehung

oder

Pädagogische Menschenkunde.

Einleitung.

§. 2.

Menschenkunde oder Anthropologie ist die Wissenschaft, die uns mit dem Menschen nach seinen Bestandtheilen und Kräften bekannt macht. Ohne Mühe unterscheidet man zwei Hauptbestandtheile des Menschen: Leib und Seele. Der Leib hat eine sinnliche Wesenheit und gehört nach dieser der Körperwelt an. Die Seele dagegen ist ihrer Natur nach übersinnlich. Die Menschenkunde (Anthropologie) zerfällt demnach in zwei Haupttheile: in die Lehre vom menschlichen Leibe (Somatologie), und in die Lehre von der menschlichen Seele (Psychologie).

Zusatz. Ueber die Wortpaare: Leib und Seele, Körper und Geist hat sich ein ziemlich fester Sprachgebrauch gebildet. Man stellt zusammen: Leib und Seele, nicht aber: Körper und Seele; dagegen sagt man: Körper und Geist, nicht aber — oder doch nur selten: Leib und Geist. Denkt man sich nämlich die Seele absolut, d. h. ohne Beziehung auf ihren Leib, dann heißt sie Geist. Denkt man sich den Leib absolut, d. h. ohne Beziehung auf die Seele, so heißt er Körper. (Der entseelte Leib sollte demnach immer Körper heißen.) Leib und Seele sind also correlative Begriffe; denn wenn man den menschlichen Körper Leib nennt, so denkt man ihn zugleich als Wohnstätte und Werkzeug der Seele, wenn man den menschlichen Geist Seele nennt, so denkt man ihn sich in seinem Zusammensein mit dem Leibe. Nur die Poesie beachtet diesen Sprachgebrauch nicht immer. Man denke an die Liedstrophe: „Nun laßt uns den Leib begraben", oder: „Mein Leib und Geist erfreue sich".

Erster Untertheil.

Die Lehre von dem menschlichen Leibe.

§. 3.

Die Lehre vom menschlichen Leibe hat zwei Theile: die Anatomie, welche die Körpertheile nach Stoff und Form, sowie nach ihrer Verbindung zu Gruppen oder Systemen kennen lehrt; die Physiologie,

die von den Kräften und Lebensfunctionen der einzelnen Organe handelt und von den Diensten, die diese dem Gesammtleben leisten. Doch ist diese Scheidung nur theoretisch. Im lebenden Körper ist das Physiologische vom Anatomischen nicht geschieden.

Die Anatomie verbindet also die Organe, welche gleichen Bau und gleiche Functionen haben, zu Systemen. Die wichtigsten sind: Das Knochen-, Muskel-, Nerven-, Verdauungs-, Gefäß-, Athmungs-, Geschlechtssystem. Die Verrichtung einer bestimmten Gruppe von Systemen nennt man eine Function. Man unterscheidet vier Hauptfunctionen: Bewegung, Empfindung, Ernährung, Fortpflanzung. Knochen- und Muskelsystem dienen der Bewegung, das animalische Nervensystem mit dem vegetativen der Empfindung, das Verdauungs-, Gefäß- und Athmungssystem der Ernährung u. s. w.

Die wissenschaftliche Somatologie hat alle diese Systeme anatomisch und physiologisch eingehend zu behandeln.

Für den Pädagogen als solchen ist aus der naturgeschichtlichen Anthropologie nur das Gegenstand besonderer Beachtung, was die Aufgabe der Erziehung unmittelbar berührt. Ihm ist der Leib hauptsächlich Wohnstätte und Werkzeug der Seele. In letzter Beziehung faßt er ganz besonders die Functionen der Nerven und Muskeln in's Auge.

Da der Leib Wohnstätte der Seele ist, so hat die Erziehung vor Allem dafür zu sorgen, daß er eine gesunde Wohnstätte derselben sei; denn in einem siechen und gebrechlichen Leibe befindet sich auch die Seele nicht wohl. Der alte Spruch: „Eine gesunde Seele in einem gesunden Leibe" (mens sana in corpore sano) — hat darum seine Wahrheit und seine praktische Bedeutung.

Die gesunde und kräftige körperliche Entwicklung hängt vornehmlich von nahrhafter Kost, gesunder Luft, zweckmäßiger Bekleidung, körperlicher Bewegung, Reinlichkeit und dergleichen ab. Die Sorge für eine gesunde und kräftige leibliche Entwicklung liegt zunächst und hauptsächlich der elterlichen Erziehung ob, doch hat die Schulerziehung auch hier heilige Pflichten. Sie sorge für reine und gesunde Luft im Schulzimmer, halte auf gerades Sitzen in den Stunden, sei bedacht auf möglichst viel körperliche Bewegung, sowol während des Unterrichts durch Aufstehen, Händeaufheben und dergleichen, als in den Freizeiten durch muntere kindliche Spiele auf dem Spielplatz, insbesondere auch durch schulmäßige Turnübungen.

Wie der gesunde Leib (corpus sanum) einen wohlthätigen Einfluß ausübt auf Wohlbefinden und Frische der Seele, so wirkt andererseits die gesunde Seele (mens sana) wohlthätig zurück auf den Leib. Denn es besteht zwischen Sittlichkeit und Gesundheit allerdings ein enger Zusammenhang. (Laster der Sinnlichkeit verunstalten und zerrütten auch den Leib.) Daher soll der Erzieher besorgt sein, daß seine Kinder und Zöglinge ihren Leib heilig halten; daß sie die Glieder

der göttlichen Bestimmung gemäß zu guten und nützlichen Verrichtungen, nicht aber zu sündlichen Dingen mißbrauchen. Daher nennt der Apostel der Christen Leiber bedeutungsvoll „Tempel des heiligen Geistes".

Der Leib ist aber weiter auch ein Werkzeug der Seele; denn alle Handlungen und Kunstfertigkeiten verrichtet der Mensch mittelst seiner leiblichen Glieder. Darum ist es gleichfalls Pflicht für den Erzieher, die Glieder des Leibes so zu üben und zu bilden, daß sie geschickte Werkzeuge der Seele werden. Die Schule übt Mund und Hand, Auge und Ohr; das elterliche Haus noch andere leibliche Glieder. Den Leib zu kräftigen und gewandt zu machen, dient insbesondere das schon erwähnte Schulturnen.

Der ganze Leib steht im Dienst der Seele; doch viele Theile desselben nur mittelbar. Im unmittelbarsten Dienste der Seele stehen aber doch nur die Nerven und Muskeln. Da jedoch die Muskeln erst durch die Nerven belebt werden, so nennt man nur letztere schlechthin das Seelenorgan. „Ohne Nerven — sagt Dr. Preyer — wären wir bewegungslos, stumm, taub, gefühllos, kurz unfähig zu empfinden. Unser Leben würde ähnlich sein einem tiefen traumlosen Schlafe, ähnlich dem monotonen Dasein der Pflanze." Nervenleben und Seelenleben stehen demnach in engster Wechselbeziehung. Die Nervenreize werden in der Seele zu bewußten Acten, seelische Vorstellungen bewirken willkürlich Bewegungen der leiblichen Glieder. Wenn aber Nerven und Muskeln von solcher Wichtigkeit für das Seelenleben sind, so bedarf es keiner Rechtfertigung, wenn wir hier einen kurzen Unterricht über beide organische Systeme folgen lassen.

Die Nerven sind ihrem Stoffe nach eine käseartige, gelblichweiße oder ganz weiße Substanz, die im Schädel und Rückgrat in größeren Massen lagert. Im Schädel heißt sie Gehirn. Hier theilt sie sich in das große Gehirn (im Vorderkopfe) und in das kleine Gehirn (im Hinterkopfe). Die im Rückgrat befindliche Nervenmasse heißt Rückenmark.

„Vom Gehirn und Rückenmark verlaufen die Nerven in Gestalt von weißen Fäden, die anfänglich Bündel aus mehreren Fäden sind, von welchen jedoch ein Faden nach dem andern sich lostrennt, je weiter sie sich von ihrem Ursprung entfernen, so daß dieselben zuletzt ganz vereinzelt erscheinen. Auf diese Weise ist die Verbreitung der Nerven so allgemein, daß man an der ganzen Oberfläche des Körpers nicht im Stande ist, einen Punkt anzugeben, an welchem nicht Nerven angetroffen würden. Alle Theile, die Empfindung oder eine Verrichtung haben, verdanken dieß nur der Gegenwart von Nerven. Dabei ist es selbst bei stärkster Vergrößerung nicht möglich, genau zu erkennen, wo und wie ein Nerv endigt." Die einzelnen Nervenfäden sind so fein, daß sie nur durch sehr starke Vergrößerung mittelst des Mikroskops aufgefunden werden können. Die stärksten Nerven messen nämlich nur $^1/_{50}$ mm. Linie, die feinsten nicht mehr als $^1/_{1000}$ mm. Linie im Durchmesser. Wenn man von Nerven-

strängen redet, so sind das Bündel zahlreicher Nervenfasern, Complexe von Primitivfasern.

Im Allgemeinen theilt man die Nerven in zwei Hauptsysteme: in das Gehirn- und in das Bauchnervensystem. Nur das Gehirnnervensystem dient dem Seelenleben und heißt deßhalb auch das animale (anima = die Seele). Das Bauchnervensystem heißt auch das vegetative oder das Gangliennervensystem. Auf ihm beruhen die unwillkürlichen und unbewußten Bewegungen, nebst vielen zur Erhaltung des leiblichen Organismus dienenden Thätigkeiten und Functionen. Für die Pädagogik als solche ist das letztere Gebiet der Nerven von geringer oder eigentlich gar keiner Bedeutung.

Das animale Nervensystem gestaltet sich im Körper baumartig. Im Gehirn hat es seine Basis oder Wurzel; im Rückgrat, einer strangförmigen Verlängerung des Gehirns, seinen Stamm; im übrigen Körper aber seine peripherischen Verzweigungen, daher diese auch das peripherische Nervensystem heißen. Gehirn und Rückgrat bilden die Centren oder Mittelpunkte des gesammten animalen Nervensystems. Beide zusammen heißen das Hirnrückenmarksystem oder das Cerebrospinalsystem (cerebrum = das Gehirn, spina = das Rückgrat, spinalis, zum Rückgrat gehörig). Im Gehirn ist aber der eigentliche Sitz der intellectuellen Seelenfunctionen; denn wir denken mit dem Kopfe. Das Rückenmark ist zwischen dem Gehirn und den peripherischen Nerven nur Leitungsorgan.

Die Nerven des animalen Systems theilt man nach ihren Functionen ein in Empfindungs- oder sensitive (sensible), und in Bewegungs- oder motorische Nerven. Die sensitiven Nerven vermitteln alle Empfindung, die motorischen alle willkürlichen Bewegungen. Wie es den sensitiven Nerven nicht möglich ist, eine willkürliche Bewegung zu vollziehen, so sind andererseits die motorischen Nerven keiner Empfindung fähig. Durchschneidet man einen Gefühlsnerv, so empfindet man Schmerz; durchschneidet man dagegen einen Bewegungsnerv, so empfindet man zwar keinen Schmerz, aber es geht die Bewegung ganz oder zum Theil verloren, welche von dem durchschnittenen motorischen Nerv in dem betreffenden Muskel bedingt war.

Die Functionen der sensiblen Nerven sind nun wieder sehr verschieden. Alle sind empfindsam, aber nur die Augennerven empfinden Lichtreize, nur die Gehörnerven Schallreize, nur die Geruchsnerven Geruchsreize, nur die Geschmacksnerven Geschmacksreize ꝛc. Auch hier ist eine Uebertragung nicht möglich. Mit dem Sehnerv kann man nicht hören, mit dem Gehörnerv nicht sehen ꝛc. Auf die Weisheit dieser wundervollen Einrichtung, nach welcher die Nerven der verschiedenen Sinne verschiedene Verrichtungen haben, deutet das apostolische Wort: „Wenn der ganze Leib Auge wäre, wo bliebe das Gehör? So er ganz Gehör wäre, wo bliebe der Geruch?“ (1. Kor. 12, 17.)

Die motorischen Nerven können für sich allein keine Bewegung bewirken; sie vermögen dieß nur mit Hilfe der **Muskeln**, durch die sie sich hindurchziehen.

Die Muskeln, im gewöhnlichen Leben **Fleisch** genannt, sind dünne, weiche, sehr elastische Bündel von Fleischfasern, die durch sehr zähe Sehnen oder Bänder an den Knochen angewachsen sind. Sie haben die Fähigkeit, sich zusammenzuziehen und auszudehnen, sind also — wie schon gesagt — **elastisch**. Auf dieser Eigenschaft beruhen ihre sehr mannichfaltigen Bewegungen.

Jeder Muskel entspricht einer bestimmten Bewegung; doch tragen zu manchen Bewegungen mehrere Bündel bei. Das Durchschneiden eines Muskels hebt eine bestimmte Bewegung vollständig auf, oder schwächt oder verändert doch dieselbe mehr oder weniger. Ist durch die Thätigkeit eines Muskels irgend ein Körpertheil aus seiner Lage gebracht, so kann derselbe Muskel die frühere Lage nicht wieder herstellen, sondern es ist dazu ein anderer Muskel vorhanden, dessen functionelle Bestimmung eine entgegengesetzte ist. Man theilt daher die Muskeln ein in **Beuger** und **Strecker**. Erstere laufen über den innern Winkel der Gelenke, letztere über den äußern her. Außerdem unterscheidet man hier noch: **Anzieher**, **Abzieher**, **Rollmuskeln**, **Schließmuskeln**. Ein Anzieher ist z. B. der innere Armmuskel, mittelst welches man den Vorderarm einwärts ziehen kann. Die Abzieher bewirken die entgegengesetzte Bewegung. Die Rollmuskeln drehen ein Organ entweder um seine eigene Axe, oder um einen andern Theil in einem Halbkreise nach Außen oder nach Innen. Zu den Schließmuskeln gehören unter andern die Muskeln der Augenlider, des Mundes ꝛc.

Die Muskelbewegungen sind bedingt von den sie durchziehenden motorischen Nerven. Wird der motorische Nerv durchschnitten, werden die Nerven durch einen Nervenschlag gelähmt, so wird dadurch auch der kräftigste Muskelapparat gelähmt. Daher sind die **Nerven das Erregende der Bewegung**, die **Muskeln vollziehen** sie und die **Knochen folgen** derselben.

Man theilt die Bewegungen der Muskeln ein in **willkürliche** und in **unwillkürliche**. Die willkürlichen stehen unter der Herrschaft des Willens. Wenn man's doch schauen könnte, wie eine seelische Vorstellung auf das Gehirn wirkt und mit telegraphischer Geschwindigkeit, ja mit Gedankenschnelle durch die Fäden der motorischen Nerven die betreffenden Muskeln erregt, so daß Hand, Finger, Fuß, Zunge, Mund und andere Glieder sich **augenblicklich** auf **so lange** und **solche Weise** bewegen, wie es **der Geist gewollt**.

Die Bewegungen der **unwillkürlichen** Muskeln — des **Herzens**, des **Magens**, der **Lungen** — haben wir entweder gar nicht oder nur wenig in unserer Gewalt.

So viel nun hier aus der Physiologie des Nerven- und Muskellebens. Man hat das wunderbare Leben der animalen Nerven mit einem telegraphischen Apparat verglichen. Dieser Vergleich ist in der That sehr zutreffend. Das Gehirn oder Cerebralnervensystem ist das Telegraphenbureau. Die peripherischen Nerven entsprechen den Telegraphendrähten. Der Telegraphist ist der Geist. Durch die sensitiven Nerven wird diesem im wachen Zustande ununterbrochen telegraphirt, was auf den Körper einwirkt und ihn reizt, während er andererseits von sich aus auf die motorischen Nerven wirkt und so Bewegungen veranlaßt. Die größten Physiologen gestehen aber ein, daß sie von der Art und Weise, wie Nervenerregungen und Nerventhätigkeiten zu Stande kommen, im Grunde noch sehr wenig wissen. Hier finden sich Räthsel, die auch die scharfsinnigsten mikroskopischen Forschungen nicht haben aufklären können. Ganz unerklärlich ist es aber, wie die physiologischen Vorgänge zu psychischen Acten werden. Hier steigert sich unser Staunen zur Anbetung des Schöpfers, den wir mit dem Psalmisten preisen, der da spricht: „Ich danke dir, daß ich wunderbarlich gemacht bin. Wunderbarlich sind alle deine Werke, das erkennet meine Seele wohl."

Wir empfehlen zu weiteren physiologischen Studien das lehrreiche Schriftchen: Dr. O. Dreßler, „Grundriß der physischen Anthropologie, als Grundlage der Erziehungslehre." Ferner: Wilh. Preyer, „Die fünf Sinne des Menschen." Wenn übrigens ein Recensent dem ersten Untertheile unserer pädagogischen Menschenkunde eine größere Ausführlichkeit gewünscht hätte, so ist dagegen zu bemerken, daß nach neuern Lehrordnungen für Seminare nicht bloß das allgemein Anthropologische bei der Naturgeschichte, wie schon seither, sondern — um des Turngegenstandes willen — Anthropologie fortan auch als selbständige Disciplin gelehrt werden soll.

Zweiter Untertheil.

Die Lehre von der menschlichen Seele.

Allgemeines.

1. Wichtigkeit der Psychologie für die Erziehung.

§. 4.

Die Seelenlehre ist für den Erzieher ungleich wichtiger, als die Lehre vom menschlichen Leibe; denn seine erziehlichen Thätigkeiten gehen ja fast ausschließlich auf die Seele und deren Kräfte. Daher hat die Pädagogik ihren Ausgangspunkt in der Psychologie; denn der Pädagog muß vor Allem das Object kennen, auf das er pädagogisch einwirken will. Die Nothwendigkeit und Bedeutung der Psychologie für die Pädagogik hat der Philosoph Herbart eben so klar als wahr in dem berühmten Wort bezeugt: „Es ist meine Ueberzeugung, daß ein großer Theil der ungeheuren Lücken in unserm pädagogischen Wissen vom

Mangel der Psychologie herrührt, und daß wir erst diese Wissenschaft haben müssen, ehe wir auch nur von einer einzigen Lehrstunde mit einiger Sicherheit bestimmen können, was darinnen recht gemacht, was verfehlt sei." Und warum kann uns erst die Psychologie lehren, was in unserm Unterricht recht gemacht und was verfehlt sei? Darum, weil die Gesetze, nach denen sich in der Seele das Vorstellen, Merken, Urtheilen, Schließen, Fühlen und Wollen vollzieht, in der Erziehungslehre zu Regeln werden, nach denen alle diese geistigen Thätigkeiten naturgemäß zu erregen und zu entwickeln sind. Es ist mithin die Pädagogie, formell genommen, nichts Anderes, als angewandte Psychologie.

Zusatz: „Es ist selbstverständlich," — sagt Dr. Schrader in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre für Gymnasien und Realschulen — „daß der Erzieher vor Beginn seiner Thätigkeit das Wesen dieses zu bildenden Geistes klar und scharf aufzufassen und zu durchdringen suche. Leider wird diese Forderung, über deren Berechtigung eigentlich ein Zweifel gar nicht möglich ist, von einem großen Theile der Lehrerwelt einfach bei Seite geschoben. Diese seltsame Erscheinung erklärt sich bei der sonst unleugbaren Strebsamkeit des Lehrerstandes nur aus dem Umstande, daß in der Erziehung und dem Unterrichte (insbesondere dem in der Religion) allerdings alle einzelnen Geistesrichtungen von selbst sich bemerklich machen und sogar namentlich hervortreten. Von Vorstellungen und Anschauungen, von Begriffen und Pflichten, von Verstand und Gefühl, von Gedächtniß und Willen ist nicht nur in der Form, sondern auch im Inhalte des Unterrichts häufig genug die Rede, so daß der Erzieher gar nicht umhin kann, diese verschiedenen Formen der geistigen Thätigkeit in den Bereich seiner Erwägungen zu ziehen und sie wach zu rufen, falls er überhaupt auf ein Ergebniß seines Wirkens rechnen will. Allein eben das häufige Auftreten dieser psychologischen Thatsachen und die hieraus entspringende vermeintliche Vertrautheit mit denselben verschleiert dem Lehrer allzuoft die Nothwendigkeit, sich mit ihnen **begrifflich** auseinanderzusetzen, ihre **innern Bedingungen, Beziehungen** und **gegenseitige Berechtigung** klar aufzufassen und somit das einheitliche Leben des Geistes zum Ausgangs- und Zielpunkt aller seiner Bestrebungen zu machen. Wo die psychologische Einsicht fehlt, da gelangt selbst der begabte Lehrer nur zu einer mehr oder minder glücklichen Uebung, welche allerdings bei reicher Erfahrung und ausgebildetem Takte zu verhältnißmäßig befriedigenden Ergebnissen führen kann, aber doch vor Mißgriffen und Abwegen nicht unbedingt sicher stellt. Hieraus erklärt sich der Grundschaden unseres Erziehungswesens, welcher in dem Mangel an einheitlicher Auffassung des gesammten Bildungswerks besteht und deßhalb das höchste Ziel desselben, nämlich die **harmonische** und **einheitliche Entwicklung des jugendlichen Geistes verdunkelt** und **zurückschiebt. Aus** diesem Mangel entspringen auch die vielfachen schwankenden, unklaren und einander widerstrebenden Vorschläge und Versuche zur Verbesserung der Methode, welche es zu festen und unabänderlichen Grundsätzen in der Pädagogik nicht kommen lassen und in ihrer sprungweisen und einander ablösenden Anwendung den größten Schaden an dem edelsten Stoffe anrichten."

2. Methode der Psychologie.

§. 5.

Die Naturkunde empfängt ihre Stoffe aus der Natur, die Geschichte durch Ueberlieferung historischer Thatsachen. Auf welchem Wege kommt nun der Psycholog zu seinen Lehren von der Seele?

Im Allgemeinen gibt es zwei Wege zu Kenntnissen von der Seele zu gelangen: der eine ist der empirische, also der Weg der Beobachtung und Erfahrung (inductive Methode), der andere der rationale, der auch der speculative, der constructive oder philosophische genannt wird.

Der nächste und einfachste Weg ist der der Selbstbeobachtung. Denn das: Erkenne dich selbst! (γνῶθι σεαυτόν) ist auch für die Psychologie eine Quelle der Weisheit. Die Selbstbeobachtung liegt uns sehr nahe, denn sie richtet sich ja auf Erscheinungen in unserem eignen Sein, auf Phänomene in unserer eigenen geistigen Innenwelt. Diese sind, ohne alle künstliche Apparate, in jedem Augenblicke leicht zu bewirken.

Gesetzt, ich hätte gestern das erste Mal einen Mohren und einen Elephanten gesehen. Heute stehen mir die Bilder von beiden Gegenständen noch vor der Seele, als sähe ich sie in Wirklichkeit. Während der Nacht habe ich an jene Gegenstände nicht gedacht. Heute sind sie mir mit völliger Klarheit bewußt. Aus dieser psychischen Thatsache der Erfahrung ergibt sich, daß die Seele die empfangenen Eindrücke in sich bewahrt, auch wenn ihr diese nicht bewußt sind. Ebenso kann ich beobachten, was in meiner Seele vorgeht, wenn ich einen Begriff oder ein Urtheil bilde, wenn ich Mitleid fühle oder einen Vorsatz fasse.

Je öfter und sorgfältiger nun diese Selbstbeobachtungen angestellt werden, desto reicher ist der Gewinn für unser psychologisches Wissen. Nur darf man diese Beobachtungen nicht auf das eigene Selbst beschränken. Denn die Fülle geistigen Wesens und Lebens des menschlichen Wesens findet sich nicht bei dem einzelnen Menschen, sondern in der Menschheit. Darum müssen Selbstbeobachtung und Beobachtung Anderer Hand in Hand gehen. Auch hier gilt:

„Willst du dich selber erkennen, so sieh', wie die Andern es treiben;
Willst du die Andern versteh'n, blick' in dein eigenes Herz." (Schiller).

Die geistige Innenwelt Anderer erschließt sich uns aus ihren Reden und Handlungen, aus ihrem Verhalten in den mancherlei Zuständen und Verhältnissen des Lebens 2c. Wie ganz besonders die Rede eine Offenbarerin unseres Innern ist, lehrt uns das Wort des Sokrates an Charmides: „Rede etwas, damit ich dich sehe." Es ist also auch die Sprache ein Barometer, an welchem geistige Befähigung und Gemüth des Menschen zu erforschen sind. Diese Quelle ist freilich zuweilen trüglich. Denn leider geben sich Viele in Wort und Handlung nicht immer, wie sie sind. „Der Mensch," — sagt Kant — „sobald er bemerkt, daß man ihn beobachtet und zu erforschen sucht, wird entweder leicht verlegen (genirt) erscheinen, und da kann er sich nicht zeigen, wie er ist; oder er verstellt sich, und da will er nicht gekannt sein, wie er ist." Es ist darum in der That schwer, hinter der Verhüllung das wahre Wesen zu schauen. Talleyrand durfte das berüchtigte Wort sprechen: „Dem Menschen ist die Sprache gegeben, um seine Gedanken zu verbergen."

Das nun, was die Beobachtung des eigenen und des fremden Seelenlebens an die Hand gibt, analysirt sich der Psycholog, um so Merkmale zu gewinnen, die eine Beschreibung der einzelnen Phänomene ermöglichen; die gleichartigen Phänomene werden von ihm zusammengeordnet und in

Gruppen unter psychologische Gattungsbegriffe gestellt; diese Gattungsgruppen werden abermals nach der Regel vom Einfachen zum Zusammengesetzten geordnet. Wo sich etwas bei gleichen Ursachen auf gleiche Weise entwickelt, da wirkt ein Gesetz — ein Naturgesetz. Auch das Seelenleben entwickelt sich gesetzmäßig. Der Psycholog hat diese Gesetze zu erforschen und festzustellen. Auf diesem Wege nun gewinnt man eine empirische Seelenlehre. Weil hier die einfachen Phänomene zuerst behandelt, jedes nachfolgende von dem vorangehenden einfachen abgeleitet und aus diesem zu erklären gesucht wird, so nennt man diese Methode auch die genetische. Man kann sie auch die empirisch genetische nennen.

Die eben beschriebene Methode, die aus den einzelnen Erscheinungen des Seelenlebens zu psychologischen Lehren und Gesetzen fortschreitet, nennt man auch die inductive Methode, eine Psychologie aber, die auf diesem Wege gewonnen wird, nennt man Erfahrungs-Seelenlehre. Durch die inductive Methode hat man, seit sie von Baco von Verulam in die Naturwissenschaften eingeführt worden, in den Naturwissenschaften die glücklichsten Resultate gewonnen. Man hat sie mit gutem Erfolg auch auf die Psychologie angewendet. Es gibt daher Psychologien nach naturwissenschaftlicher Methode, die jedoch im Grunde auch nur empirische sind.

Ein der empirischen Methode entgegengesetztes Verfahren schlägt der philosophische Psycholog ein. Er stellt einen Begriff vom Wesen der Seele auf, „leitet aus demselben die Gesetze des Seelenlebens her und weiset von da aus auf den Weg hin, welcher betreten werden muß, um durch nähere Bestimmungen zu den concreten Seelenzuständen herabzugelangen." Der Weg dieser Methode ist nicht inductiv, sondern deductiv; nicht empirisch, sondern rational; die entsprechende Lehrweise daher auch nicht elementarisch entwickelnd, sondern wissenschaftlich docirend. Für Seminarien, die nach den Grundsätzen der Elementar-, d. i. nach inductiver Methode zu lehren haben, wäre eine derartige philosophische Psychologie ungeeignet.*)

Zusatz 1. Die neuere psychologische Literatur besitzt eine nicht geringe Anzahl sogenannter biblischer Psychologien.

Man hat die Bibel eine Völkerpädagogik genannt. Sie hat ohne Zweifel den großartigsten und mächtigsten Einfluß auf die wahre Civilisation der christlichen Culturvölker ausgeübt. Sie hat es überall mit den Seelen und dem Seelenleben zu thun. Daraus folgt a priori, daß sie auch Aufschlüsse über die Seele enthalten müsse. Sie offenbart uns, daß die Seele ihrem Ursprunge und Wesen nach göttlichen Geschlechts sei; sie enthält fast alle psychologischen Begriffe, als Gedächtniß, Erinnerung, Verstand, Vernunft, Bewußtsein, Gefühl, Wille, Gewissen. Daß es möglich ist, aus der Bibel eine Seelenlehre zu gewinnen, beweisen die sogenannten biblischen Seelenlehren. Wir führen hier nur einige an.

*) Bei keinem der neuern Philosophen werden alle Kräfte, Functionen und Gesetze des seelischen Lebens so von der Einheit eines Princips aus zu entwickeln und zu beweisen gesucht, als bei Fichte, der vom Selbstbewußtsein ausgeht. Ganz in seinem Sinne sagt Schleiermacher in den Reden über Religion, daß Denken das Setzen des Sein in das Ich ist, und Wollen das Setzen des Ich in das Sein.

Roos, Grundzüge der Seelenlehre aus heiliger Schrift.
Ch. H. Zeller, Kurze Seelenlehre, gegründet auf Schrift und Erfahrung.
Dr. J.. T. Beck, Umriß der biblischen Seelenlehre.
J. G. F. Haußmann, Die biblische Lehre vom Menschen.
Dr. Fr. Delitzsch, System der biblischen Psychologie.

Die heilige Schrift enthält die göttliche Heilsoffenbarung. Das Heilsgeschichtliche ist in ihr allenthalben die Hauptsache. Was sich in ihr an psychologischen Aufschlüssen findet, steht mit der Heilsgeschichte in engster Verbindung. Daher erklärt Dr. Fr. Delitzsch die biblische Seelenlehre als „die wissenschaftliche Darstellung der Schrift von dem schöpfungsmäßigen Bestande des Menschen und den Affectionen (Veränderungen) dieses Bestandes durch die Sünde und durch die Erlösung." Demnach sind es drei Fragen, welche die biblische Seelenlehre als solche auf Grund der Schrift zu beantworten hat, nämlich: Wie ist die Seele ursprünglich von Gott geschaffen worden? Welche Verderbniß ist durch die Sünde in sie gekommen? Wie wird sie durch die göttlichen Veranstaltungen der Erlösung erneuert? Diese drei Fragen gehören aber offenbar in die christliche Dogmatik. Wir werden uns in unserer Seelenlehre nur hie und da auf psychologische Stellen der Schrift beziehen, z. B. da, wo es sich materialistischen oder ähnlichen irrigen Vorstellungen gegenüber um Feststellung der wahren Wesenheit des menschlichen Geistes und seiner erhabenen Bestimmung handelt.

Zusatz 2. Es ist schon oben bemerkt worden, daß man nach der psychologischen Methode empirische und rationale Psychologien unterscheidet. Wir lassen noch etliche Namen folgen, mit denen die Gelehrten unsere Wissenschaft auch zu bezeichnen pflegen. Die wichtigsten sind: Psychische Anthropologie (Gegensatz: somatische Anthropologie) — Naturlehre der menschlichen Seele — Lehre von den Thatsachen des Bewußtseins — Phänomenologie des Geistes — Wissenschaft des innern Menschen.

3. Allgemeinste Eintheilung der Psychologie als Wissenschaft.

§. 6.

Die Seelenlehre hat zwei Fragen zu beantworten: Was ist die Seele? Wie äußert sich die Seele? Die erste Frage geht auf das Wesen, die andere auf das Leben der Seele. Hiernach zerfällt die Psychologie in zwei Hauptheile, von denen der eine vom Wesen, der andere aber vom Leben und den Lebensäußerungen der Seele handelt. Der letztere Theil hat wieder Untertheile, wie sich später ergeben wird.

Erster Abschnitt.

I. Vom Wesen der Seele.

§. 7.

Was ist die Seele ihrem Wesen nach? Diese Frage ist von allen psychologischen Fragen die schwierigste. Und gleichwol liegt sie so nahe. Denn wenn ich spreche: **Ich** denke — **ich** fühle — **ich** will: so unterscheide ich offenbar ein Etwas, das in mir denkt, fühlt und will, von dem, was dieß Etwas thut. Es ist weiter klar, daß die dreifachen geistigen Thätigkeiten des Denkens, Fühlens und Wollens nicht drei Iche hinter sich haben: eins, das da denkt, ein zweites, das fühlt, ein drittes, das will; vielmehr ist es ein Ich, das Alles thut. Hieraus er-

gibt sich zunächst, daß die Seele in sich eine einheitliche Wesenheit hat. Das einheitliche Ich ist das Substrat aller seelischen Thätigkeiten.

Bei jedem Naturkörper unterscheiden wir die Beschaffenheiten oder Zustände, die ihm (als Adhärenzen) anhaften, von dem, was das Reale in demselben, das Substrat seiner Adhärenzen ist. So müssen wir nun auch bei der Seele ihre Zustände und Aeußerungen von ihrem Sein oder Wesen, ihre Adhärenzen von der Seelensubstanz unterscheiden. Denn es steht uns fest, daß das Denken etwas Anderes ist, als das in uns denkende Etwas. Man hat zwar gesagt, daß das, was wir Seele nennen, im Kinde von da erst entstehe, wo es zu denken beginne; denn Geist und Denken seien eben ein und dasselbe. Dieser Irrthum widerlegt sich leicht. Der erste Gedanke des ersten Menschen war nicht seine Seele an sich, sondern nur die erste Lebensäußerung der „lebendigen Seele", die ihm der Schöpfer gegeben. Eben so gewiß ist, daß die Seele des Kindes nicht erst entsteht, wenn wir seelische Regungen bei ihm bemerken; denn auch die elementarsten Aeußerungen des kindlichen Seelenlebens setzen die angeborne Seele voraus. Denn wo etwas wirkt, da ist Wirkliches, wo Bedingtes, da ist auch eine Bedingung.*) Wir wollen nun das Etwas, das in uns denkt, Substanz bezeichnen. Nun gibt es allerdings vielerlei Substanzen; wir bedürfen also eines charakteristischen Unterscheidungsmerkmales. Dieß liegt in der Fähigkeit dieser Substanz, zu denken, zu fühlen und zu wollen. Da aber, wie wir später sehen werden, Fühlen und Wollen das Denken zur nothwendigen Voraussetzung hat, so bezeichnen wir in prägnanter Weise das Seelenwesen als denkende Substanz.

Man hat behauptet, daß das Seelenleben den beßten Aufschluß über das Seelenwesen geben müsse; denn die Wesensäußerungen würden in jedem Falle dem Wesen dieses Dinges entsprechend sein. Denn da die Seele nicht sinnlich wahrnehmbar, sondern ihrer Natur nach **übersinnlich** sei, so werde es auch der scharfsinnigsten Speculation nicht möglich sein, über ihre Wesenheit auf anderm Wege irgend etwas Positives zu finden. Hier gelte erst recht das Wort Haller's: „In's Innre der Natur dringt kein erschaffener Geist." In vorliegendem Falle dringt ja aber der Forscher nicht in ein fremdes, sondern in sein **eigenes Innere** ein. Wagen wir daher den Versuch, in diese Natur einzudringen. Wer zeigt uns aber den hier einzuschlagenden Weg?

Archimed, der Syrakuser, hat das kühne Wort gesprochen: „Gebt mir einen Standpunkt außerhalb der Erde, und ich will sie aus

---

*) Treffend sagt Th. Waitz in seinem Lehrbuch der Psychologie: „Die Seele bleibt durch das, was sie ist, stets die nothwendige Voraussetzung dessen, was sie thut. Es kann ihr Wesen nicht gleich sein dem, was durch ihr Thun erst hervorgebracht wird, wenn man nicht etwa die in sich widersprechende Annahme machen will, daß sie durch ihr Thun sich selbst erst hervorbringe, sich aus Nichts schaffe, daß sie also etwas thue, bevor sie existirt."

ihren Angeln heben." Von einem anderen, aber mächtigeren Weltenkörper aus wollte Archimed diese Erde dergestalt beherrschen, daß er ihr eine neue Bahn geben zu können vermeinte. Dieser Gedanke ist wenigstens kühn, er ist genial. Wir sind nun in dem glücklichen Falle, für unsere schwierige Frage nach dem Seelenwesen wirklich einen Standpunkt außer ihr zu haben, von wo uns Licht zu ihrer Erkenntniß kommt. Denn wie jedes Abbild aus seinem Urbild, so wird der erschaffene Geist aus dem Wesen des unerschaffenen Geistes am beßten und vollkommensten verstanden. Darum muß aus dem, was der unerschaffene Geist über sein Wesen offenbart hat, Licht kommen zum Verständniß der wahren Wesenheit erschaffener Geister.

In dem biblischen Bericht von des Menschen Schöpfung (1. B. Mos. 1, 26. 27) lesen wir nämlich: „Gott schuf den Menschen nach seinem Bilde, gemäß seiner Aehnlichkeit." 1. B. Mos. 2, 7 heißt es weiter: „Gott der Herr machte den Menschen aus einem Erdenkloße und blies ihm einen lebendigen Odem in seine Nase, und also ward der Mensch eine lebendige Seele." Demnach ist der Mensch dem edelsten Theile seines Wesens nach ein Odem Gottes, geschaffen nach Gottes Bilde, folglich göttlichen Geschlechts (Apostelgesch. 17, 29). Etwas Erhabeneres kann vom Menschengeiste nicht gesagt werden. Von keiner andern der sichtbaren Creaturen sagt die Schrift, daß sie nach Gottes Bilde geschaffen sei. Es mögen sich im Seelenleben der Thiere merkwürdige seelische Erscheinungen finden, besonders bei den vollkommnern Classen: den Adel der menschlichen Seele, nämlich die Ebenbildlichkeit mit dem Schöpfer, hat keins. Hier ist eine grundwesentliche Verschiedenheit. Auf das Wesen dieser Ebenbildlichkeit deutet die Schrift auch damit, daß hier Gott unser Vater genannt wird. Den Creaturen gegenüber ist Gott nur Urheber — Schöpfer; aber den Geistern gegenüber heißt er der **Vater aller Geister.** (Ebr. 12, 9 nach richtiger Uebersetzung.) Wie aber ein Menschenkind das Wesen seines menschlichen Vaters an sich trägt, so alle Geister das Wesen des Vaters aller Geister. Hieraus folgt aber eben, daß die geschaffenen Geister nur aus dem Wesen des unerschaffenen Geistes richtig erkannt werden können, gerade wie jedes Abbild nur aus seinem Urbilde erkannt und begriffen wird. Wir stellen daher den Satz auf: **Im richtigen Gottesbegriff liegt der richtige Seelenbegriff.** Dieser Satz ist für uns ein Fundamentalsatz — ein principieller Satz, aus dem sich andere hierher gehörige Sätze mit Nothwendigkeit ergeben. Es sind vornehmlich folgende:

Gott ist seinem Wesen nach Geist (*πνεῦμα ὁ θεός* — sagt Christus Joh. 4, 24). Wenn nun der Apostel (1. Kor. 2, 11) sagt: „Niemand weiß, was in Gott ist, ohne der Geist Gottes" — so lehrt uns dieß Wort, daß Gott ein sich selbst denkendes, also ein selbstbewußtes Wesen ist. Sich selbst zu denken ist eine Wesenseigenschaft aller geistigen Wesen, also auch des Menschen. Wenn der Apostel in demselben Verse sagt: Welcher Mensch weiß, was im Menschen ist, ohne der

Geist des Menschen, der in ihm ist? so bezeugt er in diesen Worten, daß auch der Geist des Menschen ein sich selbst wissendes, also ein selbstbewußtes Wesen ist. Damit die Bedeutung dieses höchst wichtigen psychologischen Begriffes klar werde, stehe hier noch Folgendes.

Wir unterscheiden: Weltbewußtsein, Gottesbewußtsein, Selbstbewußtsein. Im Weltbewußtsein unterscheidet der denkende Mensch sich von der Welt. Was ich, als das denkende Subject, von der Welt, als dem gedachten Object, weiß, das ist der Inhalt meines Weltbewußtseins, kurz: mein Weltbewußtsein. Im Gottesbewußtsein unterscheidet der denkende Mensch sich von Gott. Was ich, als denkendes Subject, von Gott, als dem gedachten Object, weiß, das ist der Inhalt meines Gottesbewußtseins, kurz: mein Gottesbewußtsein. Im Selbstbewußtsein bin **ich** das wissende Subject, aber **dasselbe Ich** auch das gewußte Object. Mithin ist hier die Seele zugleich das erkennende Subject und das erkannte Object. Diese Fähigkeit der Seele, sich selbst als Subject und Object zu wissen, heißt Selbstbewußtsein. Das Selbstbewußtsein ist nicht der Geist an sich, aber es ist die wesentlichste Wesensäußerung des Geistes; denn nur Geister sind selbstbewußte Wesen. Im Selbstbewußtsein weiß **ich**, daß **ich ich** bin. Dr. Fr. Delitzsch faßt dieß in die knappe Formel: „Das Ich ist im Acte dieses Selbstbewußtseins ein sich selbst vorstellendes, ein vorgestelltes und in diesem sich selbst erkennendes, ein Dreifaches in schlechthin numerischer Einheit.“ Nennen wir nun, wie bereits geschehen, das Seelenwesen eine Substanz, und gehört die Selbstbewußtseinsfähigkeit zum Wesen dieser Substanz, ohne welches der Geist gar nicht Geist sein könnte, so ergibt sich uns der Satz: Die Seele oder der Geist ist eine sich selbst denkende Substanz, als solche aber ein persönlich Wesen — ein seiner bewußtes Einzelleben (ens sui conscium).

Materielle Substanzen haben Ausdehnung im Raume. Wie ist das nun bei der Seelensubstanz? Die Schrift lehrt von Gott Immaterialität oder Körperlosigkeit. Wie der Vater der Geister, so sind alle Geister immateriell oder körperlos. Das ist zwar nur ein negatives Merkmal, aber drum ein unendlich wichtiges. Denn wie Gottes Geist von allen materiellen Dingen grundwesentlich verschieden ist, so weit als es Geist und Materie in ihrem absoluten Gegensatz nur immer sein können, so ist auch der menschliche Geist von allem Materiellen grundwesentlich verschieden. Damit ist aber nicht gesagt, daß Geist und Materie ohne alle gegenseitige Beziehung wären, oder daß der Geist nicht auf die Materie und in ihr wirken könnte. Es soll uns dieß Merkmal, so ganz in abstracto gedacht, hier nur dieß lehren, daß das Wesen des Geistes keine Raumbestimmungen zuläßt.

Von Gott lehret die Schrift (1. Tim. 6, 16) weiter, daß er allein Unsterblichkeit habe. Er hat aber auch allen geschaffenen Geistern gegeben, unsterblich zu sein. Folglich ist auch unsere Seele unvergänglichen Wesens, darum aber auch einer unendlichen Entwicklung

fähig. Auch durch diese Wesenseigenschaft ist sie von allen Thierseelen grundwesentlich verschieden; denn diese sind vergänglich, darum endlich.

Ziehen wir nun die Summa von dem Gesagten, so ist unser Geist ein nach dem Bilde Gottes geschaffenes persönliches Wesen, darum eine sich selbst denkende, immaterielle und unsterbliche Substanz. Während diese biblische Definition das Object der Erziehung zur Divinität erhebt, und der Bildung des Geistes die Gottähnlichkeit zum Ziel stellt; drückt dagegen der Materialismus den menschlichen Geist zur Bestialität hinab und raubt der Erziehung ihren Adel.

Man nehme übrigens keinen Anstoß daran, daß wir die Lehre vom Wesen der Seele gleichsam auf einen dogmatischen Satz stellen. „Rein physiologisch betrachtet" — sagt R. Wagner in seiner Schrift: „Der Kampf um die Seele" — „ist die Lehre der Materialisten von der Nicht-Seele eben so gut ein bloßes Dogma, ein Glaubenssatz, wie die Lehre von der Seele (im Sinne des Dualismus)." Es wird nun aber darauf ankommen, welche Psychologie den Beweis der Wahrheit ihrer Anschauungen und Lehren in sich selbst trägt und überzeugend zu führen weiß. Wir werden unsern Lesern diese Beweisung nicht schuldig bleiben. Die hohe Wichtigkeit der hier aufgestellten psychologischen Fundamentalsätze kann sich erst später ergeben. Und sie wird sich ergeben; denn unsere Psychologie erbauet sich in allen Theilen auf diesem von Gott selbst gegelegten Grunde.

Zusatz. Wir sind in der Darlegung vom Wesen der Seele nach biblischer Anschauung mit Fleiß etwas ausführlich gewesen. Denn der christliche Pädagog kann sich die Herrlichkeit der Seelen seiner Kinder, die nach Gottes Bilde und zu einem ewigen Sein geschaffen sind, nicht erhaben genug denken. Diese Vorstellungen lassen ihm seinen Beruf an den Kindern als einen unbeschreiblich herrlichen erscheinen. Für eine evangelische Schulkunde ist die Lehre von der göttlichen Wesenheit der menschlichen Seele durchaus fundamental.

Haben wir denn aber in gegenwärtigem §. wirklich bewiesen, was wir beweisen wollten? Wenn wir die Seele als eine denkende, als eine sich selbst denkende, also als eine selbstbewußte Substanz bezeichneten: sind das nicht bloße Lebensäußerungen der Seele? Ist es nicht richtig, was Waitz sagt: „Es kann das Wesen der Seele nicht gleich sein dem, was durch ihr Thun hervorgebracht wird?" Hüten wir uns jedoch, hier zwischen Wesen und Wissen eine unberechtigte Kluft zu setzen. Gott weiß sich als ein allwissendes Wesen; aber dieß Wissen ist eben zugleich eine Qualität seines göttlichen Wesens; den nur weil er **Gott ist**, ist er auch **allwissend**. So ist das menschliche Selbstbewußtsein nicht dergestalt nur als Product menschlichen Denkens aufzufassen, als habe es mit dem Wesen der menschlichen Seele gar nichts zu thun; vielmehr wäre diese keine menschliche Seele, wenn ihr die menschliche Selbstbewußtseinsfähigkeit abginge.

Unser §. lehrte aber nicht bloß die Geistigkeit, sondern auch die Gottähnlichkeit der menschlichen Seele. Diese gründeten wir allerdings auf Offenbarungsstellen. Aber die nachfolgende Lehre vom Leben der Seele wird darthun, daß aus der psychologischen Thatsache, daß der menschliche Geist die Fähigkeit hat, Gott zu erkennen, auch die Gottähnlichkeit derselben mit Nothwendigkeit folge. Man warte diesen Beweis nur ab.

Uebrigens haben wir oben nichts Neues gelehrt. Bei älteren und neueren Psychologen finden sich dieselben Grundanschauungen. Dafür nur einige Beläge aus neuern Psychologien.

Dr. Joseph Beck sagt in seiner trefflichen „Encyklopädie der theoretischen Philosophie", und zwar gerade da, wo er die Lehre vom subjectiven Geiste rational oder metaphysisch behandelt, also: „Es ist von vorn herein zu bemerken, daß die Seele ihrem Wesen nach nur verstanden und begriffen werden kann, wenn sie in ihrem Verhältniß zu Gott, dem alles Endliche bedingenden Unendlichen betrachtet wird."

Dr. Fr. Delitzsch in seinem „System der biblischen Psychologie" sagt: „Um das Wesen der Menschenseele zu erkennen, muß man vor Allem das Wesen Gottes erkennen, soweit es sich eines Theils in der Schrift, andern Theils in den Creaturen selbst zu erkennen gegeben."

Dr. Leopold George schließt sein Lehrbuch der Psychologie mit einem Paragraphen, der die Ueberschrift hat: „Die göttliche Vernunft." Er bemerkt hiezu: „Es möchte vielleicht auf den ersten Blick auffallend erscheinen, daß wir es unternehmen, in der Psychologie von Gott zu handeln; aber es wäre eine ganz willkürliche Abgrenzung, wenn wir die Behandlung der Seele nur auf die menschliche beschränken wollten. Wir müßten glauben, unsern Gegenstand nicht recht behandelt zu haben, wenn die Entwicklung nicht die Vernunft auf ihre absolute Quelle — auf Gott — zurückführte, und so auch eine Einsicht in diese selbst gewährte."

2. Dichotomie und Trichotomie.

§. 8.

Wir unterscheiden also im Allgemeinen zwei Hauptbestandtheile des Menschen: Leib und Seele oder Geist. Diese Ansicht von den menschlichen Wesensbestandtheilen heißt Dualismus. Man nennt sie auch Dichotomie (Zweitheiligkeit). Manche Psychologen setzen aber nun noch einen Unterschied zwischen Seele und Geist und gewinnen so drei Theile: Leib, Seele und Geist. Diese Ansicht heißt Trichotomie (Dreitheiligkeit). Der Trichotomist denkt sich den Geist als das Innerste des menschlichen Wesens, die Seele als eine Art Hülle des Geistes, den Leib endlich als Hülle der Seele. Schon diese Vorstellungen sind nicht sachgemäß; denn der Leib wäre dann eine materielle Hülle für immaterielle Wesenheiten.

Für die Pädagogik hat die sogenannte trichotomische Anthropologie kaum praktische Bedeutung. Was darüber zu sagen, fügen wir hier zusätzlich an für die, welche ein Interesse daran haben.

Zusatz. Die Trichotomie hat sehr namhafte Psychologen für sich (Roos, Heinrich von Schubert, Dr. J. T. Beck, Ch. H. Zeller u. A.). Es ist sogar behauptet worden, daß eine christliche Erziehungslehre auf trichotomischem Grunde ruhen müsse. Wir stimmen dem nicht bei, meinen vielmehr, daß gewisse Dunkelheiten und sogar Widersprüche, an denen die trichotomischen Lehren der einzelnen Psychologen leiden, auch manche Verdunkelung in die Erziehungslehre gebracht haben und bringen mußten. Wir halten es daher mit der Dichotomie, oder nehmen doch nur eine modificirte Trichotomie an.

Die Trichotomie hat zwei Schriftstellen, auf die sie sich gründet. Die erste steht Ebr. 4, 12 und lautet: „Das Wort Gottes ist lebendig und kräftig und schärfer, denn kein zweischneidig Schwert, und durchdringet, bis daß es scheidet Seele und Geist, auch Mark und Bein, und ist ein Richter der Gedanken und Sinne des Herzens."

Der Apostel nennt hier allerdings Seele und Geist, wie es scheint, als geschiedene Wesenheiten; aber er scheidet auch Mark und Bein, Gedanken und Sinne; demnach müßte, wenn hier wirklich eine wissenschaftliche Eintheilung gegeben wäre, der Mensch sechs Wesensbestandtheile haben. Es ist wol klar, daß der Apostel hier nur in rhetorischer Wortfülle das Wesen und die Kraftwirkungen des göttlichen Worts hat darstellen, keineswegs aber eine anthropologische Grundeintheilung hat geben wollen. Selbst die Ausdrücke Mark und Bein müssen demgemäß hier im geistigen Sinne verstanden, also tropisch genommen werden, wie etwa in der Redensart: „Seine Erzählung ging mir durch Mark und Bein."

Die andere Stelle findet sich 1. Theff. 5, 23 und lautet: „Er aber, der Gott des Friedens, heilige euch durch und durch, und euer Geist ganz, sammt der Seele und Leib, müssen behalten werden unsträflich auf die Zukunft unseres Herrn Jesu Christi."

Es ist hier festzuhalten, daß der Apostel zu Christen redet, die der himmlischen Gabe des Geistes Gottes theilhaftig worden waren. Daher verstehen wir hier mit andern Auslegern unter „Geist" das Geschenk des neuen Lebens, welches den Thessalonichern durch die Gabe des heiligen Geistes geworden war, unter „Seele" aber das Leben und Weben der menschlichen Seele überhaupt. Alsdann wäre der Wunsch des Apostels dieser, daß das neue Leben aus Gott in seiner heiligenden Einwirkung auf Seele und Leib bei den Thessalonichern Bestand haben möge bis zur Zukunft Christi.

Es erhellet, daß aus den beiden angeführten Schriftstellen die Trichotomie sich keineswegs so schlagend ergibt, wie die Trichotomiker behaupten. Sehr klar und bestimmt lehrt dagegen die Schrift Dichotomie, die übrigens auch dem gewöhnlichen Bewußtsein des Menschen allein entspricht. Lassen wir zunächst eine Anzahl paralleler biblischer Beweisstellen folgen, in denen sich die Begriffe Geist und Seele völlig decken.

1 B. Kön. 19, 4 sagt Elias: „Es ist genug, so nimm nun, Herr, meine Seele von mir." Ebenso Jonas (4, 3): „So nimm nun, Herr, meine Seele von mir." Stephanus meint aber ganz dasselbe, wenn er Apostelgesch. 7, 59 betet: „Herr Jesu, nimm meinen Geist auf."

Nach 1. B. Kön. 17, 21 betet Elias: „Herr, mein Gott, laß die Seele dieses Kindes wieder zu ihm kommen! Und der Herr erhörte die Stimme Eliä, und die Seele des Kindes kam wieder zu ihm und ward lebendig." Luc. 8, 55 heißt es aber von Jairi Töchterlein: „Und ihr Geist kam wieder."

Matth. 26, 38 spricht der Herr: „Meine Seele ist betrübt bis an den Tod." Dagegen heißt es Joh. 13, 21: „Da Jesus solches gesagt hatte, ward er betrübt im Geiste."

Wenn nun der Herr Matth. 16, 26 spricht: „Was hülfe es dem Menschen, wenn er die ganze Welt gewönne und nähme doch Schaden an seiner Seele, oder was kann der Mensch geben, daß er seine Seele wieder löse?" so ist hier unter Seele gewiß nicht eine Art Hülle des Geistes gemeint im Sinne der Trichotomiker, sondern offenbar der Geist selbst.

Aus den angeführten Stellen ergibt sich zur Gnüge, daß die Schrift Seele und Geist wirklich synonym nimmt. Ja, sagt man, aber der Apostel Paulus spricht doch Ebr. 4, 12 und 1. Thess. 5, 23 gar zu deutlich von Leib, Seele und Geist? Nun denn, so wollen wir noch Stellen desselben Apostels beibringen, in welchen er sich noch viel entschiedener dichotomisch ausspricht, so daß uns ganz klar werden muß, wie er in den genannten zwei Stellen keineswegs eine Dreitheilung im Sinne der Trichotomisten hat lehren wollen. Er schreibt (1 Kor. 6, 20) an die Korinther: „Ihr seid theuer erkauft: darum so preiset Gott an eurem Leibe und in eurem Geiste, welche sind Gottes." Hier redet er offenbar dichotomisch. Noch bestimmter thut er das 1. Kor. 7, 34, wo es heißt: „Welche Jungfrau nicht freiet, die sorget, was dem Herrn

angehört, daß sie heilig sei beides am Leibe und am Geiste." Mit den Worten „beides" will der Apostel offenbar bezeichnen, daß die Gesammtheit des menschlichen Wesens eben nur in zwei Theilen besteht: Leib und Geist. Denn der Sprachgebrauch bedient sich des Wortes „beide" nur da, wo das Ganze eine Zweiheit ist. (Auf beiden Augen blind, an beiden Händen oder Füßen gelähmt sein u. s. w.)*)

Bemerkenswerth ist weiter noch Luc. 1, 46. 47, wo es heißt: „Meine Seele erhebet den Herrn und mein Geist freuet sich Gottes meines Heilandes." Nach Weise der hebräischen Poesie sind hier Seele und Geist völlig gleichbedeutend.

Die Dichotomie ist in der evangelischen Kirche sogar symbolisch. Im kleinen Katechismus bekennen wir: „Ich glaube, daß Gott mir Leib und Seele gegeben hat." Im athanasianischen Symbolum heißt es: „Gleichwie Leib und Seele ein Mensch, so ist die göttliche und menschliche Natur in Christo ein Christus." Derselbe Athanasius lehrt weiter von Christo: „Ein vollkommener Gott, ein vollkommener Mensch, mit vernünftiger Seele und menschlichem Leibe."

In gewissem Sinne lassen jedoch auch wir die Trichotomie gelten. Wir werden später ein niederes und höheres Erkenntnißvermögen, ein niederes und höheres Gefühlsvermögen, ein niederes und höheres Begehrungs- oder Willensvermögen unterscheiden. Die niedern, durch die Sinne vermittelten geistigen Thätigkeiten nennt man seelische, die höhern, rein geistigen Thätigkeiten des Verstandes und der Vernunft aber geistige im engern Sinne des Wortes. Daher sagt man von einem Menschen, der viel Verstand hat und scharf urtheilt, daß er ein Mann von Geist sei. Doch nun genug über diesen Gegenstand.

Zweiter Abschnitt.

Vom Leben der Seele.

1. Allgemeine Uebersicht der Seelenthätigkeiten nebst Eintheilung derselben.

§. 9.

Die Seele ist ein lebendiges Wesen. Wo Leben, da Wirken; wo Wirken, da Wirkliches. Die Seele ist nun — wie wir gesehen — etwas Wirkliches mit wirkenden Kräften. Die wirkenden Kräfte der Seele heißen Seelenkräfte. Diese Kräfte sind geistiger Art; daher heißen sie auch Geisteskräfte.

Die Selbstbeobachtung läßt uns leicht erkennen, daß die Seelenkräfte mannichfaltiger Art sind. Ich vermag mir eine gesehene Stadt jeden Augenblick vorzustellen; ich habe also Vorstellungskraft — ein Vorstellungsvermögen. Ich vermag einen Spruch zu merken; meine Seele hat also Merkkraft oder Gedächtniß. Ich vermag den Sinn eines Sprüchwortes zu verstehen. Das Vermögen

*) Im Grunde gehen auch die entschiedensten Trichotomiker über diese Anschauung kaum hinaus; denn auch sie halten Seele und Geist für dieselbe Sache, nur nach verschiedener Seite betrachtet, nämlich so, daß sie den Geist Seele nennen, sofern er das den Leib erfüllende Leben ist, die Seele aber Geist nach Seite ihrer Unabhängigkeit vom Leibe.

der Seele, den Sinn der Rede zu fassen, heißt Verstand. Alle Kräfte der Seele, durch welche wir etwas wahrnehmen, vorstellen, merken, verstehen können u. s. w., nennt man zusammen die Erkenntnißkräfte — das Erkenntnißvermögen der Seele.

Ich vermag mich zu freuen, wenn mir etwas Gutes widerfährt, mich zu betrüben, wenn mir Leids begegnet. Ich werde mir dieser innern Seelenzustände bewußt; denn ich weiß es, wenn ich mich freue oder betrübe, deßgleichen worüber ich mich freue oder betrübe; ebenso weiß ich, wenn Hoffnung oder Furcht mein Herz erfüllt. Da die Seele ihrer eignen Zustände inne zu werden oder sie zu fühlen vermag, so schreibt man ihr ein Gefühlsvermögen zu.

Ich kann mir vorsetzen, morgen dieß oder das zu thun. Ich kann sehr Verschiedenes begehren und verabscheuen. Weil nun die Seele auch zu begehren oder zu wollen vermag, so schreibt man ihr ein Begehrungs- oder Willensvermögen zu.

Erkenntniß-, Gefühls- und Willensvermögen sind nun die drei Hauptvermögen der menschlichen Seele. Alle seelischen Lebensäußerungen, so viele ihrer sind, lassen sich unter diese drei Gattungsbegriffe unterordnen. Daher zerfällt nun auch die empirische Psychologie in ihrem Abschnitt vom Leben der Seele in drei Capitel: in die Capitel vom Erkenntniß-, Gefühls- und Willensvermögen.

Es ist bei jeder Entwicklung so, daß man erst am Ziele derselben erfährt, was sich eigentlich entwickelt. Es kann sich aber in einem Dinge nur entwickeln, was der Schöpfer in dasselbe gelegt hat. Nie und nimmer wird sich in der Thierseele ein logischer Begriff oder eine ideale Vorstellung bilden; denn die Thierseele ist dazu nicht angelegt — sie ist keine geistige Seele. Alle Entwicklungen der menschlichen Seele müssen daher schon am Anfang ihres Daseins dem Keime, d. i. der Möglichkeit oder Potenz nach in ihr enthalten sein. Also birgt schon die Seele des Säuglings ein System von Kräften als Potenzen in sich, und zwar aller der geistigen Kräfte, die in der menschlichen Seele überhaupt zur Entwicklung gelangen. Jene Kräfte sind bei angemessener Erregung der wunderbarsten und herrlichsten Lebensentfaltung fähig. Wunderbar ist die Seele in ihrem Wesen, wunderbar aber auch in ihrem Leben.

Bei der Seele nennen wir also die Keime, aus denen sich nach und nach ihr mannichfaltiges Leben entwickelt, Anlagen, Möglichkeiten, Potenzen. Es ist freilich eine sehr abstracte Vorstellung, wenn man sich die Seelenvermögen als bloße Möglichkeiten oder Potenzen denken soll; dennoch ist diese Vorstellung denkbar. Machen wir sie uns begreiflich durch eine Analogie. Stahl ist bekanntlich an sich nicht magnetisch, kann es aber werden und wird's wirklich, sobald man ihn mit einem Magnet bestreicht. Im Holze ist diese Empfänglichkeit für Magnetismus nicht; daher kann und wird es nicht magnetisch werden, wenn man es auch noch so stark und noch so lange mit dem stärksten

Magnet bestriche. Im Stahl ruht also die Kraft oder Eigenschaft, magnetisch zu werden, der Potenz nach; im Holze ist sie auch nicht einmal der Potenz nach enthalten. Geradeso ruhen in der Seele des Säuglings alle geistigen Anlagen und Kräfte im Zustand der Gebundenheit als latente Vermögen.*) Durch geistige Einwirkung von Seiten der Erzieher werden jene gebundenen geistigen Kräfte entbunden, die noch schlummernden und noch unentwickelten Anlagen geweckt und entwickelt.

Zusatz. Amos Comenius dachte sich die Seelenvermögen in ihrem unentwickelten Zustande in ähnlicher Weise. Er verglich die in der Seele des Säuglings schlummernden geistigen Kräfte mit dem Samenkorn oder Fruchtkern, in welchem zwar die Pflanze oder der Baum der Gestalt nach noch nicht wirklich da, aber doch auch da sei; denn aus einem bestimmten einzelnen Kerne könne sich nur die eine Baumart entwickeln, die in ihm präformirt sei. So entwickele sich auch aus der Seele des Säuglings, was der Schöpfer nach seiner Weisheit in sie gelegt habe. Statt „präformirt", wie Comenius es nennt, würden wir vielleicht besser sagen „prädestinirt"; denn letztere Bezeichnung deutet bestimmter darauf hin, daß sich die Entwicklung des menschlichen Seelenlebens nach dem Willen des Schöpfers vollziehen soll; denn der Schöpfer hat in die Natur der Seele gelegt, daß der Mensch werden kann, was er werden soll.

Erstes Capitel.

Das Erkenntnißvermögen.

Ueber das Erkennen im Allgemeinen.

§. 10.

Die Seele erkennt; sie erkennt etwas; das, was sie erkennt, wird in ihr zur Erkenntniß. Hiernach ist das Erkennen eine objective Thätigkeit, bei der wir ein Dreifaches unterscheiden:

die erkennende Seele,
den Gegenstand der Erkenntniß,
die Erkenntniß selbst, als Product von beiden.

Beim Zustandekommen einer Erkenntniß sind also die erkennende Seele und das Object der Erkenntniß Factoren, die Erkenntniß aber das Product derselben. Wir wollen auf diese drei Stücke näher eingehen, beginnen aber dabei mit den Objecten des Erkennens.

1. Die Erkenntnißgegenstände.

§. 11.

Die Menge der Erkenntnißgegenstände ist geradezu unzählig, denn Alles, was überhaupt existirt, kann Gegenstand unserer Erkenntniß

---

*) Anlagen sind nach Fischer (s. dessen System der Logik und Metaphysik) die Disposition zu etwas, nämlich etwas zu werden, was man noch nicht ist, aber werden kann und soll.

werden. Sie lassen sich aber in drei große Hauptgebiete theilen. Das Erkennen bezieht sich nämlich entweder auf die Welt außer uns, oder auf den Menschen, der eine Welt für sich ist (ein Mikrokosmus im Makrokosmus), oder auf Gott, den Ursprung aller Dinge. Wir unterscheiden demgemäß Weltkunde oder Kosmologie, Menschenkunde oder Anthropologie im weitesten Sinne, Gotteskunde oder Theologie. Diese drei Namen: Kosmologie, Anthropologie und Theologie umfassen in der That Alles, was Gegenstand menschlicher Erkenntniß sein und werden kann. Bei Feststellung eines Lehrplanes für harmonische Menschenbildung werden diese drei Fundamente aller Menschenbildung gebührend zu berücksichtigen sein.*)

2. Das Erkennen als seelische Thätigkeit nach seinen Hauptstufen.

§. 12.

So oft die Seele erkennend ist, so oft vollzieht sich in ihr ein bewußter psychischer Act oder eine seelische That. (Daher nennt man ja auch die Psychologie eine „Lehre von den Thatsachen des Bewußtseins.") Diese psychischen Acte sind aber nicht alle von gleicher Art; denn etliche sind einfach, andere zusammengesetzt. Es findet hier ein Fortschritt von einfachen zu immer zusammengesetzteren, von sinnlichen zu nichtsinnlichen oder rein geistigen Erkenntnißacten statt. An diesem Orte können wir auf eine specielle Beschreibung und Unterscheidung dieser Phänomene noch nicht eingehen; unsere Absicht ist ja hier nur die, eine allgemeine Uebersicht der Hauptgattungen der erkennenden Seelenthätigkeiten zu gewinnen. Es wird diese Uebersicht leicht verstanden werden, da die einfache Selbstbeobachtung sie Jedem sofort an die Hand gibt.

Das Kind nimmt die es umgebende Außenwelt wahr, und zwar durch seine Sinne. Es vermag sinnlich wahrzunehmen, hat also ein Wahrnehmungsvermögen. Mit sinnlichen Wahrnehmungen beginnt aber das Erkennen der Dinge außer uns. Durch das Wahrnehmungsvermögen gewinnen wir vorerst nur eine äußere Kenntniß

---

*) Wenn Dr. J. Beck in der lehrreichen Reformschrift: „Die Schule in Wechselwirkung mit dem Leben" als das Fundament der Bildungsaufgabe aller Bildungsanstalten Folgendes festsetzt: „Als der allen Schulen gemeinsame, unveränderliche Stamm ist anzusehen: Der Unterricht in der Religion — in der Muttersprache und der vaterländischen Literatur — in der vaterländischen Geschichte und Geographie": so liegt da, wie unschwer zu erkennen, wesentlich dieselbe Trilogie (Gott, Mensch, Welt) zu Grunde. „Diese Dreizahl" — fährt Dr. Beck fort — „muß jede Schule pflegen, mag sie ihr Ziel hoch oder niedrig stellen; diese Dreizahl muß man in entsprechender Abstufung fordern von der Volksschule bis zur Universität: denn in dieser Dreizahl ist das Wesentlichste der allgemeinen d. h. der allen gemeinsamen Bildung enthalten."

von den Dingen der Sinnenwelt, nämlich ob diese Dinge groß oder klein, licht oder dunkel, spitz oder stumpf, hart oder weich oder sonst wie sind.

Man muß aber einen Unterschied machen zwischen kennen und erkennen. Man kann einen Menschen kennen, ohne ihn erkannt zu haben. Wir kennen ihn, wenn uns sein Aeußeres so bekannt ist, daß wir ihn an jedem Orte sogleich wiedererkennen. Wenn uns aber durch längere Beobachtung die Lauterkeit oder Unlauterkeit seines Sinnes, die edeln oder unedeln Grundsätze seines Handelns klar geworden, dann hat sich uns sein Inneres erschlossen — dann haben wir ihn erkannt. Aehnlich ist es mit dem Erkennen jedes andern Gegenstandes. Wenn uns von einer Pflanze nur Gestalt, Größe, Farbe, Geruch, kurz nur das, was von ihr unmittelbar in die Sinne fällt, bekannt worden, dann kennen wir sie; haben wir aber auch Kenntniß von ihrem Nutzen oder Schaden, vom Zwecke aller ihrer Theile, von den Bedingungen ihrer gedeihlichen Entwicklung, so sind wir in die innere Natur der Pflanze eingedrungen. Dieses Wissen von der Pflanze nennt aber der genauere wissenschaftliche Sprachgebrauch nicht mehr bloß eine Kenntniß, sondern eine Erkenntniß der Pflanze. Man wußte lange, daß es Sonnenfinsternisse gebe; dem Erkennen kam man aber erst nahe, als man wußte, daß sie nur bei Neumond eintreten und warum sie nur da eintreten können.*) Aus den gegebenen Beispielen folgt: Die Erkenntniß hat es nicht mehr mit dem zu thun, was in die Sinne fällt, sondern mit dem, was erst durch sorgfältige Beobachtung, durch tieferes Forschen über den Erkenntnißgegenstand, durch ein geistiges Eindringen in sein inneres verborgenes Wesen und Leben gefunden wird. Die Erkenntniß in diesem Sinne des Wortes geht demnach nicht mehr auf das sinnlich Wahrnehmbare, sondern auf das, was an den Dingen nicht mehr sinnlich wahrnehmbar ist, also auf das Uebersinnliche an den Dingen. Die Seele vermag auch dieß Uebersinnliche zu erkennen. Die Kraft der Seele, mit welcher sie das Nichtsinnliche an den sinnlichen Dingen zu erkennen vermag, mit welcher sie also das innere Wesen der Dinge zu erforschen sucht, um es zu begreifen oder zu verstehen, heißt im Allgemeinen Verstand. Es ist klar, daß der Verstand eine höhere geistige Kraft ist, als das sogenannte Wahrnehmungsvermögen.

Der Verstand als solcher bewegt sich hauptsächlich im Gebiet der sichtbaren Welt und ihrer Erscheinungen; er durchforscht, wie gesagt, das innere Wesen der Dinge, belauscht die wirkenden Ursachen in den Naturerscheinungen, die Gesetze, die darinnen walten. Ueber der Welt steht nun aber der Weltenschöpfer, der Urgrund und Ursprung aller

---

*) Ganz ähnlich unterscheidet die griechische Sprache γιγνώσκειν als ein Kennen-lernen durch äußere Wahrnehmung, und ἐπιγιγνώσκειν als ein Erkennen durch innere Wahrnehmung.

Dinge. Sein Wesen ist von dem Wesen der Welt unendlich verschieden; denn er ist ja der Unerschaffene, der Ewige. Alle Creaturen hängen von ihm ab; er selbst aber hängt von nichts ab; denn er hat alles Leben und alle Gnüge in sich, ist darum der Unabhängige oder Absolute. Daher ist aber nun auch die Erkenntniß seines Wesens das höchste Erkennen. Die menschliche Seele vermag auch den Urgrund aller Dinge — den über allen Creaturen unendlich erhabenen Schöpfer nach seinem Wesen und Wirken zu denken und zu erkennen. Die Kraft, durch welche sie das vermag, nennt die Psychologie Vernunft. Die Erkenntnisse, welche wir mittelst der Vernunft gewinnen, sind also die höchsten; denn sie gehen ja auf den Höchsten, also auf das Höchste, was der Mensch zu denken vermag.

So hebt denn alle Erkenntniß mit dem an, was sinnlich wahrnehmbar ist, geht von da in das innere Wesen der sichtbaren Dinge, ihrer Erscheinungen und Gesetze ein, und vollendet sich in der Erkenntniß des Urgrundes aller Dinge — in der Erkenntniß Gottes. Hiermit sind aber drei Hauptstufen bezeichnet, welche sich im Leben der erkennenden Seele unterscheiden lassen, nämlich: sinnliches Wahrnehmen, verständiges Erkennen, vernünftiges Erkennen. Auf diese drei Stufen gründet sich die gewöhnliche Eintheilung der erkennenden (intellectuellen) Seelenvermögen, welche in den Psychologien unter den drei Namen vorkommen: Wahrnehmungs- oder Vorstellungsvermögen, Verstand und Vernunft. Die Lehre von diesen drei intellectuellen Vermögen bildet zusammen die Lehre von dem Erkenntnißvermögen der Seele. Das Erkenntnißvermögen heißt auch Denkvermögen, denn Erkennen ist nicht möglich ohne Denken. Beide verhalten sich wie Grund und Folge. Die elementarste Form des Denkens ist aber das Wahrnehmen; die nächst höhere und abstractere Form des Denkens das Denken von und mit Begriffen; die höchste und abstracteste Form des Denkens das Denken idealer Vorstellungen.

Zusatz. Wir haben soeben Wahrnehmungsvermögen, Verstand und Vernunft als besondere Seelenvermögen bezeichnet. Die alte Vermögenstheorie, wie sie zuerst Aristoteles, von den neueren Philosophen Wolf aufgestellt hat, ist durch Herbart (eigentlich schon zuvor von Tiedemann) nicht allein erschüttert, sondern gar umgestoßen worden. Wie der Polytheismus jede Naturkraft auf eine besondere Gottheit zurückführte und so die eine Gottheit in Götter theilte, so etwa dachten sich die alten Psychologen jedes einzelne Vermögen der Seele als eine selbstständige, von den anderen völlig geschiedene Kraft. Diese Kräfte personificirend, hieß es dann: Das Gedächtniß sammelt Schätze des Wissens ein und bewahrt sie; der Verstand holt sich aus der Schatzkammer des Gedächtnisses Vorstellungen und bildet Begriffe, das Urtheilsvermögen Urtheile, das Schlußvermögen Schlüsse. Diese letztgenannten Vermögen übergeben ihre Bildungen wieder dem Gedächtniß zur Aufbewahrung; denn so oft der Verstand seine Begriffe, Urtheile, Schlüsse gebraucht, holt er sie abermals aus jenem Vorraths-Magazin der Seele hervor.

Diese Vorstellungen von den Seelenkräften waren also der Art, daß über der Vielheit der Aeußerungen des Seelenlebens die Einheit der Seele fast

verloren ging. Wir dagegen sagen jetzt: Die Seele nimmt wahr, die Seele versteht, die Seele vernimmt das Göttliche, die Seele fühlt, die Seele will. Ja wir sagen sogar: Die Seele schmeckt, die Seele riecht, hört, sieht u.s.w. Hält man so die Einheit der Seele fest, dann steht nichts entgegen, von den einzelnen Seelenkräften in figürlicher Weise zu reden, als wirkten sie selbstständig in der Seele. Uebrigens sind die Eintheilungen und Terminologien der alten Psychologie in der Wissenschaft so eingebürgert, daß sich auch die Gegner der Vermögenstheorie ihrer nicht haben entschlagen können. Herbart, Beneke, Hegel — alle bedienen sich ihrer.

3. Die Erkenntnisse.

§. 13.

Bevor wir an die Betrachtung der einzelnen intellectuellen Phänomene gehen, müssen wir erst auch noch das Wesen der Erkenntniß im Allgemeinen näher betrachten.

Man denke sich einen Menschen von der sichtbaren Welt so abgeschlossen, daß auch nicht ein Gegenstand sein Auge reizte, nicht ein Schall sein Ohr berührte, überhaupt nichts seine Sinne reizte: diese Seele müßte (wenigstens während ihres irdischen Daseins) öde und leer bleiben. Der Schöpfer selbst aber hat dafür gesorgt, daß die menschliche Seele vom ersten Augenblick ihres Daseins an auch seelische Nahrung habe. Wie der Säugling an der Mutter Brust leiblich sich nährt, so wird sein Geist von der Mutter Natur geistig genährt. Von der Sinnenwelt her kommt also die erste geistige Nahrung.

Wir sagten schon, daß die Erkenntnisse Producte seien von den zwei Factoren: erkennende Seele und Erkenntnißgegenstände. Indem wir Seele und Erkenntnißgegenstände Factoren der Erkenntniß nennen, deuten wir an, daß beide am Zustandekommen einer Erkenntniß Antheil haben. Da entsteht nun die wichtige Frage: Wie kommen Erkenntnisse zu Stande?

Wie Erkenntnisse in der Seele zu Stande kommen und was diese Erkenntnisse an sich sind: das ist ein Problem, nach Cuvier „ein undurchdringliches Geheimniß für unsern Verstand". Man denke sich nur einmal, wie verschieden die hierbei wirkenden Factoren sind.*) Die Seele ist ein geistig Wesen, die Erkenntnißgegenstände der Außenwelt sind materielle Dinge; folglich besteht zwischen den genannten Factoren eine Kluft, so groß und weit, wie Geist und Materie ihrer Natur nach auseinander liegen. Und dennoch sollen diese beiden Factoren zusammenwirken und in diesem Zusammenwirken reingeistige Producte, nämlich Erkenntnisse geben? Kann denn der Stoff in den Geist eingehen? Es war eine sehr naive Lehrmeinung, wenn der griechische Weise Empedokles folgende Sätze aufstellte: „Das Gleiche kann nur durch das Gleiche erkannt werden. Da nun die Seele Feuer,

*) In der Multiplication sind beide Factoren Zahlengrößen, also gleichartig.

Wasser, Luft erkennt, so muß sie selbst feurig, wässerig, luftig sein.“ Lassen wir dahingestellt sein, ob es wässerige und luftige Seelen gebe, darin hat aber Empedokles gewiß recht, daß das Gleiche nur durch das Gleiche erkannt werde. Aristoteles sagt ebenso: „Nur Aehnliches kann durch Aehnliches erkannt werden.“ Es muß folglich das, was von den materiellen Dingen der Außenwelt in die Seele als Erkenntniß eingeht, allerdings geistiger Art sein; denn daß Etwas in die Seele kommt, wenn sie eine Erkenntniß gewinnt, und daß dieß Etwas von dem Dinge herkommt, welches erkannt wird, kann ja doch nicht bestritten werden. Denn gesetzt, es gäbe keine Erkenntnißgegenstände, so gäbe es für uns auch keine Erkenntnisse.

Man hat die Weise der leiblichen Ernährung oft als ein Analogon der Nährung des Geistes bezeichnet. Und es ist in der That ein sehr zutreffendes.

Der Leib wird genährt von irdischen Stoffen, die er in sich aufnimmt und durch den Proceß der Assimilation in Stoffe seiner Leiblichkeit verwandelt, wodurch dieser erhalten wird und wächst. Der Geist kann nur durch Geistiges genährt werden. Dieser Satz muß uns unerschütterlich fest stehen. Daraus folgt aber sogleich der ebenfalls unumstößliche Satz, daß, wenn dem Geiste Nahrung von den sinnlichen Dingen der Außenwelt zukommt, an diesen **Geistiges haften müsse.** Und so ist es in der That.

Denken wir uns einen Bildhauer, vor einem Steinblock sinnend stehend. Es gilt, dem rohen Gestein die Gestalt eines Kriegshelden zu geben, die der Künstler in seinem Geiste als Idee trägt. Ist die Statue fertig, so schauen wir in ihr jene Idee des Künstlers als eine verwirklichte. Wenn ich nun die Statue ansehe, so empfange ich mittelst des Auges vorerst allerdings nur ein sinnlich Bild. Aber ich schaue auch den Gedanken oder die Idee, welche der Künstler in seinem Geiste gehabt und hier in Stein ausgeprägt hat. Es können Tausende die gelungene Statue beschauen; der Statue entgeht dadurch auch nicht ein Atom, obwol Jeder von den Tausenden etwas von ihr empfängt und mit sich hinwegnimmt. Im Grunde genommen ist es aber doch nur der Geist des Künstlers, der durch sein Kunstwerk mit dem Geiste der Beschauer in Verbindung tritt, nicht unmittelbar, sondern mittelbar. Das Geistige, das er seinem Kunstwerke eingehaucht hat, das, und nur das geht in den Geist der Beschauer über.

Sind nun aber nicht ebenso alle Werke Gottes in der Natur verwirklichte göttliche Ideen — jede Schöpfung ein Gedanke des allweisen Schöpfers? Es ist klar, daß sich Gott die Welt im Ganzen und jedes einzelne Geschöpf im Besondern vor Erschaffung derselben gedacht haben müsse. Die reale oder wirkliche Welt war also vor ihrer Erschaffung in Gott eine ideale — eine in der Idee bei ihm vorhandene. „Alles, was in der zeitlichen Geschichte sich verwirklicht,“ sagt Dr. Fr. Delitzsch, „hat schon seit ewig als Geistesbild und also als Idee in Gott und

vor Gott existirt." „Es ist nun das erhabene Vorrecht des menschlichen Geistes" — sagt Keppler — „die in der Welt verwirklichten göttlichen Gedanken wieder zu denken." — Wir unterscheiden daher an jedem sinnlichen Dinge der Außenwelt eine ihm zu Grunde liegende Idee von dem Stoffe, in und an welchem sich die Idee sinnlich darstellt. Es kann aber ein Künstler aus ein und demselben Stoffe sehr verschiedene Kunstgegenstände machen, je nachdem er den Stoff nach dieser oder jener Idee formt. Die sinnliche Darstellung wird zunächst sinnlich wahrgenommen. Aber auch schon diese sinnlichen Wahrnehmungen von Form, Farbe u. dgl. sind Erkenntnißacte — Denkacte; denn es findet ja dabei im Geiste des Beschauers ein Zählen, Messen, Vergleichen statt. Hoch geistig sind aber die Ideen, die als solche rein übersinnlich sind.

Was wollen wir nun mit dem Allen? O viel! Haben wir bei dem Wesen der Seele erkannt, daß sie Geist von Gottes Geiste, und also göttlichen Geschlechts ist, so lernen wir aus dem eben Ausgeführten weiter, daß Gott zur Nährung des menschlichen Geistes auch die nöthige geistige Nahrung darbietet, und zwar zu allererst und zunächst in der sinnlichen Natur, die mit ihrer unendlichen Fülle und Mannichfaltigkeit der zahllosen Werke göttlicher Macht und Weisheit auf die Sinne und durch die Sinne auf den Geist wirkt. Es ist wirklich sehr viel an der Erkenntniß gelegen, daß, indem wir unsere Kinder zur Erkenntniß der Natur führen, wir ihren Geist nähren mit göttlichen Gedanken, d. i. richtig verstanden, mit göttlichem Geiste, der an allen Werken Gottes haftet. Und wie bedeutungsvoll erscheint es uns da, daß Gott der Herr selbst dem ersten Menschen die Werke seiner Hände vorführte, auf daß er sähe, wie der Mensch sie nennen würde. (1 B. Mos. 2, 19. 20.) In den Namen, die Adam den Thieren und andern Dingen gegeben, würde sich, wüßten wir sie nach ihrer ursprünglichen Bedeutung, abspiegeln, was er an diesen Geschöpfen von den Ideen des Schöpfers in seinem Geiste erkannt hatte. „Wandten sich die ersten Menschen der Außenwelt zu," sagt daher Dr. Fr. Delitzsch sehr treffend, „so verkehrten sie mit Gott in seinen Werken." Es sei aber noch einmal mit Nachdruck hervorgehoben, daß darinnen für die Erzieher aller Zeiten und Völker ein pädagogischer Wink von höchster Bedeutung liege, daß Gott selbst die geistige Bildung der ersten Menschen damit angehoben hat, daß er sie umgab mit den Werken seiner Schöpfung und sie nöthigte, diese geistig zu betrachten und ihre Gedanken darüber in Worte zu fassen. Für die Pädagogik liegt darin zugleich die Mahnung, sogenanntes weltliches Wissen doch ja nicht gering zu achten. Denn die Erkenntniß der Werke Gottes ist auch ein Weg zur Erkenntniß Gottes selbst.

Die Erkenntniß und das Verständniß der göttlichen und menschlichen Werke geht aber bei uns stufenweis vor sich. Sie beginnt mit sinnlichen Eindrücken und sinnlichen Wahrnehmungen, gestaltet sich

in uns zu Vorstellungen, aus denen später Begriffe u. s. w. hervorgehen. Unsere Psychologie wird ja nun über alle diese Gegenstände sofort das Speciellere bringen.

Zusatz. Wie jedes tiefere Denken die Werke Gottes also anschaut, wie eben dargestellt worden, das mögen außer den schon von Keppler und Delitzsch angeführten Aussprüchen noch folgende darthun.

Dr. Luther sagt zu 1. B. Mos. 1, 3: „Gott rufet dem, das nicht ist, daß es sei; er redet aber nicht grammatische Vocabeln, sondern wesentliche Dinge, so daß, was bei uns ein Schall, das bei Gott ein Ding ist, wie denn Sonne und Mond, Himmel und Erde, Petrus und Paulus, ich und du Worte Gottes — Ideen des Schöpfers — sind."

Der große amerikanische Naturforscher Agassiz sagt: „Die Eintheilung des Thierreichs in Classen, Ordnungen, Familien, Gattungen und Arten, wodurch wir die Resultate unserer Untersuchung in Bezug auf die Verwandtschaft des Thierreichs ausdrücken, und welche die ersten Fragen eines wissenschaftlichen Natursystems ausmachen, scheint mir die Beachtung aller gedankenvollen Gemüther zu verdienen. Sind diese Eintheilungen künstlich oder natürlich, sind sie bloße Erfindungen des menschlichen Verstandes zur bessern Uebersicht und zur Erleichterung anderer Untersuchungen, oder sind sie in der göttlichen Intelligenz begründet und als Kategorien von deren Art zu denken zu betrachten? Meiner Meinung zufolge sind diejenigen Systeme, welche von den Chorführern in unserer Wissenschaft aufgestellt werden, in der That nur Uebersetzungen der Gedanken des Schöpfers in die menschliche Sprache."

Endlich auch noch ein Wort aus der an tiefen Gedanken so reichen Psychologie des Dr. L. George. Er sagt: „Die Welt ist Gottes Schöpfung, und darin liegt eben so sehr ihr Unterschied, als ihre Einheit mit Gott. Auch sie ist Vernunft, aber die werdende. Die Materie ist ein Product der schöpferischen Vernunft und selbst vernünftig; alle ihre Gestaltungen, von der niedrigsten bis zu der höchsten, sind nur die fortschreitende Entwicklung derselben."

Wir könnten nun auch noch aus der Schrift nachweisen, wie diese die göttlichen Schöpfungen in gleicher Weise ideal — als Gedanken Gottes auffaßt. Es werde hier nur des einen Wortes aus den Psalmen gedacht: „Herr, wie sind deine Werke so groß; deine Gedanken sind so sehr tief." Auch der Psalmist nennt also die Werke Gottes Gedanken Gottes.

Wir schließen nun diesen Zusatz ab mit einigen Strophen aus einem uralten Gedicht von dem alten böhmischen Dichter Thomas v. Stitag (er lebte um 1350). Besagtes Gedicht findet sich vollständig in: Dippel, Kopp ꝛc. „Die gesammte Naturwissenschaft". Die hierher gehörigen Strophen lauten:

„Die Welt ist wie ein Buch,
Das von der Hand, von der allmächt'gen,
Allweisen ist geschrieben;
Ein jegliches Geschöpf
Ist wie ein Wort in diesem Buch,
Das Gottes Macht und Weisheit zeigen soll.
Da kommt dann, wie es zu geschehen pflegt,
Der Eine, sieht das Buch und blickt hinein,
Doch was die Worte, die darin geschrieben,
Bedeuten, weiß er nicht; ein Zweiter kommt
Und lobt den Zierrath dieses Buchs, den prächt'gen Band
Von Pergament; ein Dritter preist
Die saubre, schön gemalte Schrift:
Der geist'ge Mensch allein versteht den Sinn,
Der aus den Worten redet."

I. Das sinnliche Wahrnehmen und Vorstellen.

1. Das sinnliche Wahrnehmen.

*§. 14.

Das sinnliche Wahrnehmen ist also der einfachste Denkact der bewußten Seele, die elementarste Form des Erkennens, daher auch die Basis derjenigen höheren Denk- und Erkenntnißacte, die man Verstandesbegriffe nennt. Auf dieß Verhältniß deutet schon Aristoteles mit dem Wort: „Nichts ist im Verstande, was nicht zuvor im Sinn gewesen." (Nihil est in intellectu, quod non prius fuerit in sensu.)

Ferner ist festzuhalten, daß die Sinne der Seele nur als Organe dienen; denn die Seele ist es, welche durch die Sinne die Gegenstände der Außenwelt wahrnimmt. Auf dieß Verhältniß von Sinn und Seele oder Geist deutet das berühmte Wort Herbart's: „Man muß den Sinn bei dem Geiste fassen."

Wie bei allen Acten des Denkens und Erkennens, so ist auch schon bei dem sinnlichen Wahrnehmen jener Zustand der Seele, den man Bewußtsein nennt, eine Voraussetzung. Gehen wir daher auf diesen bedeutsamen psychologischen Begriff erst näher ein, bevor wir das Wesen der sinnlichen Wahrnehmung erklärend besprechen.

Wenn das gewöhnliche Denken in naiver Weise meint, daß das Auge sehe, das Ohr höre, die Zunge schmecke, die Nase rieche, so lehrt schon der gemeine Sprachgebrauch, daß die Seele sieht, die Seele hört, die Seele schmeckt, riecht und fühlt. Zwar spricht man für gewöhnlich nicht: Meine Seele sieht diesen Baum, oder meine Seele riecht Rosenduft, wol aber: **Ich** sehe, **ich** höre, **ich** schmecke, **ich** rieche, **ich** fühle. Das **Ich** ist ja aber eben die **Seele** des Sprechenden.

Die Seele muß sich aber in einem besondern Zustande befinden, wenn sie durch Auge, Ohr und die andern Sinne soll wahrnehmen können; denn im Schlafe, in Ohnmachten, bei Starrkrampf, im chloroformirten Zustande nimmt sie durchaus nichts wahr. Auf den besondern Zustand der Seele, in welchem sie fähig ist, wahrzunehmen, deutet schon das Wort „wahrnehmen"; denn es bedeutet ge-wahr werden oder bemerken, also bei sich wissen, daß man wirklich etwas sieht, hört, schmeckt, riecht oder fühlt. Der Zustand der Seele nun, in welchem sie bei gehöriger Reizung eines Sinnes wahrzunehmen im Stande ist, in welchem sie also weiß, daß sie etwas wahrnimmt, heißt Bewußtsein. Das Bewußtsein erklären wir darum als denjenigen Zustand der Seele, in welchem sie von dem, was auf sie einwirkt und in ihr vorgeht, unmittelbar weiß. Demnach ist das Bewußtsein ein Zustand der Wahrnehmungsfähigkeit. Man hat das Bewußtsein bildlich auch den Tag der Seele genannt; die Nacht derselben ist dann das Unbewußtsein. Man kann auch sagen, daß die Seele im Zustande des

Bewußtseins wache, während der entgegengesetzte Zustand dem Schlafe gleicht. In unserer Erklärung gehen übrigens die Worte: „von dem, was auf sie einwirkt" auf die von der Außenwelt kommenden Reize, wogegen die Worte: „und in ihr vorgeht" auf ihre eigene Innenwelt sich beziehen. Von diesen zwei Seiten her kommen der Seele ihre Eindrücke.

Aber auch selbst im Zustande vollen Bewußtseins nimmt die Seele nicht Alles wahr, was um sie her ihre Sinne reizt. Gesetzt, Jemand wäre mit der Lösung einer schwierigen algebraischen Aufgabe beschäftigt, so würde er von einem in seiner Nähe geführten Gespräch nichts wahrnehmen, oder von einem vor seinen Augen befindlichen Gegenstande nichts sehen, obgleich das Auge stracks auf denselben hingerichtet scheint. Man weiß von Soldaten, die, in der Hitze des Streites den Feind wüthend verfolgend, nicht bemerkt hatten, daß ihnen unterwegs eine schwere Wunde beigebracht worden. Ihre ganze Seele hatte während des Verfolgens nur einen Gedanken, worüber ihr alles andere Bemerken gleichsam vergangen war. Wenn wir mit ganzer Aufmerksamkeit ein interessantes Buch lesen, so können wir darüber das Picken der nahen Wanduhr ganz überhören. Ruhen wir ein wenig vom Lesen aus, sehen wir vielleicht auch nach der Uhr, dann empfinden wir die pickenden Schläge wieder in voller Stärke. Doch macht man auch die merkwürdige Erfahrung, daß man beim eifrigen Lesen in einem Buche, wobei man gar nicht auf das Picken der Uhr achtete, es dennoch augenblicklich bemerkte, als die Uhr stehen blieb. Daraus folgt, daß das scheinbar unbeachtete Picken der Uhr dennoch unser Bewußsein berührt hatte, wenn auch nur ganz leise.

Die Seele nimmt nun einen bestimmten Gegenstand erst dann wirklich wahr, wenn sie sich auf denselben richtet, oder wenn sie sich absichtlich jenem Gegenstande zuwendet. Dieses Sich-richten der Seele auf einen Gegenstand heißt Aufmerksamkeit. Wenn wir also unsern Kindern zurufen, daß sie aufmerksam sein sollen, so wollen wir, daß sie ihren Geist auf den Gegenstand richten, der mit ihnen eben unterrichtlich behandelt wird. Die Aufmerksamkeit hat ihre Grade. Bei gewöhnlicher Aufmerksamkeit sieht das Auge, bei gesteigerter aber schaut es und späht aus. Das aufmerksame Ohr hört, aber intensiver ist das Lauschen und Horchen. Die Aufmerksamkeit ist ein wichtiges psychisches Phänomen, das der Erziehung die wichtigsten Dienste leistet. Manche sonst begabte Kinder lernen verhältnißmäßig wenig, weil es bei ihnen an der Aufmerksamkeit fehlt, also an der Fähigkeit, ihren Geist energisch und dauernd auf einen Gegenstand zu richten.*)

Die Fähigkeit der Seele, aufmerken zu können, ist so innig mit dem Bewußtsein verschmolzen, daß man letzteres erklärt hat als die Fähigkeit

---

*) Die Aufmerksamkeit ist freilich auch schon ein Willensact, also kein reiner Act seelischen Erkennens. Je intensiver die Aufmerksamkeit, desto energischer oder willenskräftiger das Aufmerken. Die Unterscheidung von Erkennen und Wollen ist ja ohnehin nur theoretisch. Wir lassen es aber hier bei dieser Scheidung. Das Genauere findet sich bei der Lehre vom Willen.

der Aufmerksamkeit — als das Vermögen der Seele, sich auf bestimmte Gegenstände oder Erscheinungen richten zu können. Nun ist es zwar wahr, daß die aufmerksame Seele immer im Zustande des Bewußtseins ist. Wir werden aber §. 15 sehen, daß in den ersten Stadien des Seelenlebens die Aufmerksamkeit sich eher zeigt als das Bewußtsein, daß es also auch ein unbewußtes Aufmerken gibt.

Nachdem wir nun das Wesen seelischen Bewußtseins besprochen, wenden wir uns zur Erklärung der sinnlichen Wahrnehmung.

Soll eine sinnliche Wahrnehmung zu Stande kommen, so sind dazu erforderlich:

a. ein Sinn, durch den die bewußte Seele wahrnimmt;

b. ein sinnlicher Gegenstand, den die bewußte Seele wahrnimmt.

Das Product dieser beiden Factoren ist:

c. die sinnliche Wahrnehmung selbst.

a. Die Sinne sind Organe des leiblichen Organismus durch welche die Seele sinnliche Eindrücke von der Außenwelt her empfängt. Der Mensch hat fünf Sinne, deren Organe sind: Das Auge, das Ohr, der Gaumen, die Nase, die Oberhaut des ganzen Körpers mit den Fingerspitzen. Nach ihren Functionen heißen diese Sinne: Gesichts-, Gehör-, Geschmacks-, Geruchs-, Gefühlssinn. Das Gefühl in den Fingerspitzen wird von dem allgemeinen Gefühl der Oberhaut unterschieden und insonderheit Tastsinn genannt.

Vier Sinne haben nur eine bestimmte Empfindung; denn das Auge sieht nur Licht und die sehr mannichfaltigen Brechungen des Lichts, wie sie sich in den Farben darstellen; das Ohr vernimmt nur Schälle, der Geschmack nur Geschmäcke, der Geruch nur Gerüche. Dagegen werden durch den Haut- und Tastsinn zwei Arten von Empfindungen wahrgenommen, nämlich Druck und Wärme, die jedoch auch auf eine Empfindung zurückzuführen sind.

Die Sinne sind erst dann der Reize der Außenwelt fähig, wenn sie gesund sind. Unversehrbarkeit des oder der jedem Sinne eigenen Nerven ist die im Organe selbst liegende Bedingung des sinnlichen Empfindens. Mit blöden Augen erkennt man wenig; mit tauben Ohren hört man nichts; ebenso schmeckt und riecht man bei Schnupfen wenig oder gar nichts. Ist ein Sinnesorgan für seine Functionen ganz unfähig, so entgeht der Seele das ganze Gebiet der Wahrnehmungen, die durch diesen Sinn sonst vermittelt werden. (Blinde — Taube.)

b. Daß zu einer sinnlichen Wahrnehmung ein sinnlicher Gegenstand nöthig, ist selbstverständlich. Es muß aber derselbe den betreffenden Sinn genügend reizen, wenn es zu einer Wahrnehmung desselben kommen soll. Zu ferne oder zu schwach beleuchtete Gegenstände werden von uns entweder gar nicht oder nicht genau bemerkt; zu ferne oder zu schwache Schälle berühren unser Ohr nur unvollkommen oder gar nicht.

c. Die sinnliche Wahrnehmung selbst ist das bewußte Innewerden der Reize, welche die Gegenstände der Außenwelt auf die Sinne ausüben, oder: das bewußte Innewerden der von der Außenwelt kommenden sinnlichen Eindrücke.

Die sinnlichen Wahrnehmungen sind verschieden: A. nach den Sinnesorganen, B. nach der Quantität ihrer Merkmale.

A. Mannichfaltigkeit der Wahrnehmungen der fünf Sinne.

§. 15.

Nach Verschiedenheit der Sinnesorgane theilen sich die sinnlichen Empfindungen in fünf Hauptclassen: in Empfindungen des Gesichtssinnes, des Gehörsinnes u. s. f. Merken wir uns hier das physiologische Gesetz: „Jeder Sinn kann für sich nur eine ganz bestimmte scharf begrenzte Art von Empfindungen vermitteln.“ Wenn dem so ist, so kann niemals ein Sinn die Stelle eines andern seinem Wesen nach einnehmen. Jeder unversehrte Sinnennerv kann immer nur die seinem zugehörigen Sinnesorgane eigenthümliche Empfindung vermitteln, also der Sehnerv oder der Hörnerv können nicht schmecken oder riechen. Kurz: kein Sinn kann den andern ersetzen, sondern höchstens vertreten. So vertritt bei Blinden das Gefühl das Gesicht. (S. Preyer a. a. O.)

Bevor wir näher bezeichnen, welcherlei Empfindungen jeder der fünf Sinne der Seele zuführt, bemerken wir erst noch die Eintheilung der Sinne in: mechanische, chemische und dynamische. Die mechanischen Sinne sind: der Haut- und Tastsinn (man faßt beide zusammen unter der Bezeichnung Gefühlssinne); die chemischen Sinne sind: Geschmack und Geruch; die dynamischen: Gehör und Gesicht. In dieser Aufführung liegt zugleich ein Fortschritt von den einfachsten sinnlichen Wahrnehmungen zu höheren und vollkommneren.

a. Die Empfindungen des Gefühlssinnes.

§. 16.

Organ für die Empfindungen des Gefühls sind die Nerven der Oberhaut des Körpers. Man nennt die Oberhaut Hautsinn, und unterscheidet den Hautsinn im Allgemeinen von dem Tastsinn. Der Hautsinn ist über den ganzen Körper verbreitet, während der Tastsinn seinen Sitz in den Fingerspitzen hat, wo sich unzählige Tastwärzchen finden, die das feine Fühlen der Fingerspitzen vermitteln. Das Tasten gehört also der Hand an, diesem „Werkzeuge der Werkzeuge“, das man auch das menschliche Fühlhorn genannt hat. Man kann jedoch auch mit Zunge, Lippen, Stirn tasten.

Die Empfindungen des Haut- und Tastsinnes sind zweifacher Art: Druck und Wärme.

„Alles Tasten oder Berühren der Gegenstände beruht auf einem Widerstande, den die berührten Dinge der Haut leisten, einem Druck, den sie auf die Oberhaut und auf die unter ihr liegenden Empfindungen der Tastnerven ausüben. Ist dieser Druck stark, so wird der berührte Körper schwer, hart, starr, fest; ist er gering, so wird er leicht, weich, biegsam, locker genannt." (Preyer.)

Man hat das physiologische Gesetz aufgestellt, daß „jeder Sinn für sich nur eine ganz bestimmte, scharf begrenzte Art von Empfindungen vermittele". Wie steht es nun da mit dem Hautsinn? Vermittelt er nicht, jenem Gesetz entgegen, zwei Arten von Empfindungen, da Druck und Wärme nach Ursache und Beschaffenheit ganz verschieden zu sein scheinen? Die neuesten Entdeckungen der Physiologie haben erwiesen, daß diese zwei Arten von Empfindungen in der That nur eine Art sind, indem sich auch die Empfindungen von Wärme und Kälte auf Druck zurückführen lassen. (Den Beweis dafür sehe man bei Preyer a. a. O.)

b. Die Empfindungen des Geschmackes.

§. 17.

Der Geschmack hat schon ein besonderes, mehr localisirtes und vollkommeneres Organ: die Zunge. Welche Nerven und welche Theile des Mundes zum Schmecken dienen, ob der Gaumen, die ganze Mundhöhle, die untere Zungenfläche mit Geschmacksnervenendigungen versehen sind; darüber sind die Physiologen lange noch nicht einig. Erscheinungen wie die, daß Glaubersalz an der Zungenspitze salzig, an der Zungenwurzel bitter, Alaun an der Zungenspitze sauer, an der Zungenwurzel süß schmeckt — lassen auf verschiedene Reizbarkeit der hier in Betracht kommenden Nerven schließen.

Der Vorgang des Schmeckens ist ebenfalls noch in Dunkel gehüllt. Er ist zunächst schon nicht mehr so unmittelbar wie der des Fühlens. Körper, welche wir schmecken wollen, erleiden im Munde einen chemischen Proceß, indem sich Stoffe von ihnen ablösen und die Geschmacksnerven reizen. Stoffe, die sich im Speichel nicht lösen, sind auch geschmacklos.

Die Geschmäcke selbst sind unendlich mannichfaltig. Im Allgemeinen unterscheidet man vier Hauptclassen: süße, saure, bittere, salzige. Doch gibt es Geschmäcke, die sich nicht unter eine dieser vier Hauptgattungen bringen lassen, wie die Geschmäcke des Fetten, des Herben, des Klebrigen, des Brennenden.

Manche Geschmäcke benennt man nach den Gegenständen, von denen sie kommen, als: Citronen-, Obst-, Wein-, Mandelgeschmack.

Zusatz. „In der Zunge finden wir eine Vereinigung der mannichfaltigsten Functionen, welche an ebenso viele besondere Nerven gebunden sind. Die Zunge empfindet und tastet, besonders deren Wurzel; die Zunge bewegt sich und spricht. Was zum Munde ein- und ausgeht, leibliche und geistige Speise, wird durch die Zunge vermittelt. Die zahlreichen Bewegungsnerven, welche diesem Organ seine große Beweglichkeit leihen, dienen ebenso dazu, um die Aufnahme der Speisen,

als um das Sprechen zu erleichtern. Beim Speisen werden die schmeckbaren Stoffe solange durch die Zunge gewendet, bis die Geschmackswahrnehmung in Folge der Zerkleinerung der Speisen durch die Zähne und die Vermischung derselben mit dem Speichel eine möglichst umfassende und allseitige geworden ist. Dabei werden die Speisen von der Zunge betastet, ihre Temperatur und Einwirkung auf den leiblichen Organismus empfunden.“ (A. G. Lindner.)

c. Die Empfindungen des Geruchsinnes.

§. 18.

Wie der Geschmack, so ist auch der Geruch in so fern localisirt, als er ein bestimmtes Organ hat: die Nase, deren Höhle durch eine Riechschleimhaut mit vielen fein zertheilten Geruchsnerven ausgekleidet ist.

Der Vorgang des Riechens beruht ebenfalls auf einem chemischen Proceß. Es lösen sich nämlich von den Gegenständen, die Gerüche von sich geben, sehr feine gasartige Theilchen ab, die sich der Luft mittheilen, durch die Luft in die Nase gelangen, hier die Geruchsnerven der Riechschleimhaut reizen und so die Empfindungen erregen, die wir Riechen nennen. Nur Gasförmiges hat Geruch. Das, was die Geruchsnerven reizt, ist so fein, daß es unwägbar und unerkennbar ist.

Auch die Gerüche sind mannichfaltig. Man denke nur an die Tausende von Blumenarten und deren verschiedene Gerüche. Die Hauptarten von Gerüchen sind: süß, sauer, bitter, faul. Auch hier sind manche Namen der Gerüche von den Gegenständen hergenommen, denen sie eigen sind, z. B. Veilchen-, Citronen, Apfel-, Kaffee-, Moschusgeruch 2c.

Geruch und Geschmack sind, wie ihren Organen nach räumlich nahe, so auch ihren Empfindungen nach verwandt, doch ist der Geruch in Bezug auf feines Unterscheiden dem Geschmack weit überlegen, der nur Flüssiges empfindet, nicht aber Gasartiges. Speisegerüche können Vorgeschmack bewirken. Kant nannte deßhalb den Geruch einen Vorschmack in die Ferne.

Die Einwirkungen auf die Geruchsnerven können so stark und kräftig sein, daß das ganze Nervensystem gleichsam alterirt wird. Viele Gerüche haben eine narkotische d. h. betäubende Wirkung, andere eine belebende und aufregende, weßhalb sie bei Ohnmachten und beim Scheintode als Erregungsmittel angewendet werden.

d. Die Empfindungen des Gehörs.

§. 19.

Es folgen nun die höheren oder vollkommneren Sinne — die sogenannten intellectuellen Sinne: Gehör und Gesicht. Das Auge schaut, was im Raum ist, das Ohr vernimmt Schallschwingungen, die zeitlich geschehen. Die Sinne Gesicht und Gehör verhalten sich darum im Allgemeinen wie Raum und Zeit. In gegenwärtigem §. haben wir's zunächst mit dem Gehör zu thun.

Das Hören hat zum Organ das Ohr. Wir verweisen in Betreff des höchst kunstvollen Baues dieses Organs auf naturgeschichtliche Werke, da uns für unsern Zweck mehr das Physiologische von Bedeutung ist.

Man unterscheidet im Allgemeinen zweierlei Hörbares: Geräusch und Ton. Was die Töne betrifft, so unterscheiden wir an diesen: Höhe und Tiefe, Stärke und Schwäche, ferner auch Klangfarbe, die wieder sehr verschieden ist. Die Akustik weist nach, wie hohe und tiefe, starke und schwache Töne entstehen und worin die Klangfarbe ihren Grund habe. Gehört das Akustische und das Physiologische auch nicht unbedingt in eine Psychologie, so wollen wir darüber doch zusätzlich Einiges folgen lassen.

Zusatz: Töne entstehen durch eine bestimmte Anzahl gleichmäßiger Schallschwingungen. Wenn eine Saite oder ein anderer Körper in der Secunde 32 Schwingungen (Oscillationen — Vibrationen) macht, so entsteht im Ohr der tiefste Ton, den wir überhaupt zu vernehmen vermögen — nämlich das 32füßige Ce. Die Physiologen behaupten, daß durch akustische Hilfen es dem Ohr möglich sei, schon bei 16 Schwingungen in der Secunde Ton zu vernehmen, einen Ton, der noch eine Octave unter dem 32füßigen Ce liegt. Die doppelte Anzahl von Schwingungen in der Secunde gibt je einen grade um eine Octave höhern Ton, also 64 Schwingungen das 16füßige oder Contra-Ce; 128 Schwingungen das große Ce, 256 Schwingungen das kleine Ce, 512 Schwingungen das eingestrichene Ce ($\bar{c}$) u. s. f. Aber auch jeder zwischen diesen Octaven liegende Ton hat seine genau gemessene Schwingungszahl. Der höchste Ton, der dem menschlichen Ohr noch vernehmbar ist, macht in der Secunde 16384 Schwingungen. Doch soll es durch akustische Hilfen möglich sein, Töne von 20000 bis 40000 Schwingungen vernehmbar zu machen.

An den Tönen unterscheiden wir Höhe und Stärke. Die Höhe hängt ab von der Menge oder der Schnelligkeit der gleichmäßigen Tonschwingungen innerhalb einer bestimmten Zeit, die Stärke von der Weite oder Ausdehnung dieser Schwingungen. Letzteres läßt sich an den Saiten des Pianos, der Violine u. s. w. leicht wahrnehmen.

Man unterscheidet ferner an den Tönen noch ihre Klangfarbe. Jedermann weiß, daß z. B. das eingestrichene Ce ($\bar{c}$) auf den verschiedenen Instrumenten verschieden klingt. Man wußte sich das lange nicht zu erklären. Man nahm an, daß jene merkwürdige akustische Erscheinung nur von den verschiedenen Stoffen herrühre, aus denen die Instrumente gefertigt werden. Die mit bewunderungswürdigem Scharfsinn angestellten akustischen Untersuchungen von Helmholtz haben festgestellt, daß die Klangfarbe von mitklingenden Nebentönen herrührt, die nach Zahl und Stärke verschieden sind, worauf sich eben die Verschiedenheit des Klanges gründet. Diese Nebentöne erklingen aber, besonders bei den höheren Tönen, so fein und schwach mit, daß das Ohr sie nicht vernimmt; würden sie aber fehlen, so würden zwar reine Töne entstehen, aber von unangenehmem Klang. Es findet hier ein ähnliches Räthsel statt, wie bei der Orgel mit den Mixturen. Wie greulich würde uns ein Präludium klingen, wenn man's mit lauter Mixturen spielen wollte! Und wie majestätisch erhaben wird der Ton der vollen Orgel, wenn gute Mixturen dabei sind. Die Tausende der schauerlichsten Quinten werden nicht mehr gehört, und doch wirken sie mit; denn sie geben majestätische Klangfarbe.

Wir bewundern den Kunstbau vieler musikalischer Instrumente, z. B. des Flügels, der Orgel. Was ist aber alle Kunst dieser Instrumente gegen den Kunstbau des Gehörapparates! Man spricht oft vom Gehörnerv so, als sei er ein einfacher Nervenstrang, der den sinnlichen Eindruck zum Gehirn zu verpflanzen und der Seele zu vermitteln habe. Aber dieser Gehörnerv ist aus

Tausenden von Nerven zusammengesetzt. Jeder dieser Nerven hat nur für einen bestimmten Ton Empfindung. Wie also auf dem Piano jeder Ton seine bestimmte Saite hat, so hat im Ohr jeder Ton seinen bestimmten Nerv. Demnach bilden die Einzelnerven im Gehörnerv eine „Nerven-Tastatur", die vom tiefsten Tone bis zum höchsten hinauf viele Stufen hat. Wenn wir auf der Orgel das 32füßige Ce hören, so vibrirt der Nerv mit 32 Schwingungen in der Secunde, der diesen Ton zu empfinden bestimmt ist. Wenn das eingestrichene Ce erklingt, so vibrirt sein Nerv mit 512 Schwingungen in der Secunde. Beim 6-gestrichenen Ce vibrirt der betreffende Nerv mit 16384 Schwingungen in der Secunde u. s. f. Wenn auf dem Piano verschiedene Saiten zu gleicher Zeit tönen, so erklingen auf der Nerventastatur des Ohres ebenso viele Nerven. Auch die Stärke der Luftschwingungen correspondirt mit der Stärke der Nervenschwingungen. Endlich hat — und das ist das Wunderbarste — jeder Ton im Ohr seine mitklingenden Nebentöne, die ihm im Ohr seine Klangfarbe verleihen. Da nun der Ton ā auf den verschiedenen Instrumenten verschiedene Klangfarbe, d. i. verschiedene mitklingende Nebentöne hat, so ist der ā-Nerv, wie wir ihn nennen wollen, auch dieser verschiedenen Klangfarben fähig. Dabei bedenke man noch die große Feinheit der Nerven, von denen der stärkste Faden $^1/_{50}$ mm ($^1/_{100}$ Linie), die feinsten $^1/_{1000}$ mm ($^1/_{2000}$ Linie), betragen.

Die Physiologen haben ferner entdeckt, daß sich für die zwei Schallarten — Geräusch und Ton — der Hörnerv des menschlichen Ohrs in zwei Aeste theilt. „Der eine, der Schnecken-Ast, steht in Verbindung mit einem staunenswerth feinen Apparat, der Schnecke, einer vollständigen Tastatur, welche mehrere tausend Tasten enthält und zur Erkennung der Töne und der aus diesen zusammengesetzten Klänge benutzt wird. Der andere Ast des Hörnerven, der Vorhof-Ast, ist nicht entfernt so empfindlich wie der erstere. Er steht in Verbindung mit feinen Härchen, den Hörhärchen. Zugleich liegen in der Abtheilung des innern Ohres, wo sie sich finden, kleine Kalkkrystalle, die Hörsteinchen, welche geeignet erscheinen, durch ihre Erschütterung die Hörnervenendigung zu erregen, aber auch einen starken Schall zu dämpfen. Diese beiden Einrichtungen scheinen die Empfindung von Geräuschen zu vermitteln." Wie wunderbar ist doch das Alles!

„Die Menge des Hörbaren, das sich unserer Wahrnehmung darbietet, ist sehr groß. Alle Veränderung, alle Bewegung, alles Leben in der Natur ist an die Lauterregung geknüpft, welche ein fortdauerndes Bild des mannichfaltigen Geschehens vor unserer Seele entrollt. Schweigsam ist nur der Tod; die lebensvolle Natur schallt. Das Flöten der Nachtigall, der Jubel der Lerche, das Sausen des Windes, das Summen der Käferwelt, das Rollen des Donners, das Rauschen des Stromes, das Plätschern des Regens sind ebenso viele Zeichen des ewig pulsirenden Naturlebens. Ja vielleicht ist selbst die lautlose Stille der Nacht nichts Anderes als ein leiseres, gleichförmigeres Tönen, wie denn die Alten von einer Musik des Weltalls geträumt haben, welcher wir uns deßhalb nicht bewußt werden, weil sie stets unverändert forttönt und in unser Bewußtsein nur Unterschiede der Wahrnehmung fallen. Aber nicht bloß das äußere, sondern auch das innere Geschehen wird uns mittelst des Gehörs offenbar. Denn der Gehörsinn ist auch ein Sinn für Mittheilung — für Sprache und Musik." Daher nennt man auch das Ohr die Pforte, durch welche der Geist beim Geiste einzieht. „Durch das Sehen tritt der Mensch in die Welt, durch das Hören tritt die Welt in den Menschen." (Oken.)

---

e. Die Empfindungen des Gesichtssinnes.

§. 20.

Das Gesicht ist der zweite und oberste intellectuelle Sinn. Er hat zum Organ das Auge, das in seinem Bau nicht minder wunderbar kunstvoll ist, als das Ohr, ja in seiner Art noch kunstvoller. Das Naturgeschichtliche dieses Organs sehe man in einer guten Naturgeschichte.

Durch den Gesichtssinn nehmen wir an den Dingen wahr: Die verschiedenartigen Farben, als: weiß, schwarz, braun, roth, orange, gelb, grün, blau, violett; die verschiedenartigen Formen und Gestalten — regelmäßige und unregelmäßige; die verschiedenartigen Richtungen der Linien und Körper im Raume u. s. w.

Auch schon das Kind weiß, daß Blut roth, Gras grün aussieht; daß aber roth bei 433, grün bei 567 Billionen Aether-Schwingungen in der Secunde entsteht: das ist kein Gegenstand der Erfahrung und des Bewußtseins, sondern Resultat physikalischer Forschungen. Lassen wir auch hier Einiges aus der neuesten Optik folgen.

Zusatz: Das Ohr vernimmt Schälle, das Auge wird gereizt durch Lichteindrücke. Der Schall beruht auf Schwingungen der Luft; das Licht auf Schwingungen des (freilich hypothetischen) Aethers. Von der Geschwindigkeit der Luftschwingungen hängt die Tonhöhe, von der Geschwindigkeit der Aetherschwingungen die Tonfarbe ab. Es gibt daher, wie eine Tonscala, so auch eine Farbenscala. Doch hat letztere nicht den Umfang der erstern. Der unterste Farbenton ist das Roth mit 433 Billionen Schwingungen in der Secunde; der höchste Farbenton ist Violett mit 753 Billionen Schwingungen in der Secunde. Wir haben bereits das akustische Gesetz angeführt, nach welchem jede Octave die doppelte Zahl der Schwingungen ihrer Prime macht. Wenn also der tiefste hörbare Ton 32 Schwingungen in der Secunde macht, so hat die Octave dieses Tones 64, die folgende Octave 128 u. s. f. bis zum höchsten Tone mit 16384 Schwingungen. Das gibt einen Umfang von 9 Octaven. Die Farbenscala hat diesen Umfang bei weitem nicht; denn sie bringt es kaum zu einer Octave. Wenn nämlich der tiefste Farbenton 433 Billionen Schwingungen in der Secunde macht, so müßte dessen Octave 866 Billionen Schwingungen in derselben Zeit machen. Der höchste Farbenton macht aber nur 753 Billionen. Inmitten dieser äußersten Farbentöne gestaltet sich die Farbenscala in nachstehender Weise:

Roth	433	Billionen	Schwingungen	in	der	Secunde;
Orange	455	"	"	"	"	"
Gelb	507	"	"	"	"	"
Grün	567	"	"	"	"	"
Blau	615	"	"	"	"	"
Indigo	695	"	"	"	"	"
Violett	753	"	"	"	"	".

Hierzu aus der oft citirten Schrift von Preyer noch Folgendes. „Untersucht man, in wie viel einfache Farben das weiße Licht sich zerlegen läßt, so findet man nur sieben: braun, roth, orange, gelb, grün, blau, violett. Man mag irgend eine von diesen Farben noch so oft durch Prismen weiter analysiren, sie bleiben unverändert, braun bleibt braun, grün bleibt grün u. s. w. Alle andern Farben aber der ganzen Natur und Kunst, alle ohne Ausnahme, geben bei der Zerlegung zwei oder mehrere von diesen sieben, aus welchen sie zusammengesetzt sind, oder eine Farbe, welche den Eindruck eines Gemisches macht, wie Grünblau, Gelbgrün. Ermittelt man nun weiter, durch wie viel Schwin-

gungen jede der sieben Hauptfarben in vollkommener Reinheit zu Stande kommt, so ergibt sich für die angegebene Reihenfolge*), daß diese Schwingungszahlen untereinander in genau denselben Verhältnissen stehen, wie die Schwingungszahlen der sieben ganzen Töne der C-dur-Tonleiter." U. s. w.

Welche Wunder Gottes thun sich hier unsern Blicken auf! Man denke sich den kurzen Zeitabschnitt einer Secunde in 753 Billionen Theile getheilt. Wie undenkbar kurz ist da die einzelne Schwingung der Violett-Farbe! So kurz diese Vibrationen sind, so zart und fein sind die Reize, die sie auf den betreffenden Nerv in der Sehnerven-Tastatur ausüben.

Wozu aber diese physikalischen und physiologischen Belehrungen hier in einer Schulkunde? Wir haben sie mit Absicht gegeben. Je tiefere Einblicke wir in den Wunderbau des leiblichen Organismus, in die Wohnstätte und das Werkzeug der Seele thun, desto mehr ahnen wir, wie unausdenkbar herrlich erst der Geist sein müsse, dem der Schöpfer einen so kunstvollen Leib als Werkzeug bereitet hat. Denn hinter diesen physikalisch-physiologischen Wundern liegen eben noch weit höhere. Wie die ungezählte Zahl von physischen Reizen in der Seele zu psychischen Gebilden — zu bewußten Seelenacten werden: das hat noch Niemand erforscht. Hier weckt Alles Ehrfurcht vor dem Schöpfer, aber beim Erzieher außerdem auch hohe Ehrfurcht vor dem Geschöpf, das zu bilden er berufen ist. Versuchen wir nun Blicke zu thun in das primitivste Seelenleben des Kindes vor erwachtem Bewußtsein.

Das unbewußte Empfinden, oder Blicke in das Seelenleben des Kindes vor erwachtem Bewußtsein.

§. 21.

Wahrnehmungen sind also Acte der bewußten Seele. Der Säugling hat noch kein Bewußtsein, mithin auch noch keine Wahrnehmung. Welches sind da nun wol die ersten seelischen Regungen in der kindlichen Seele? Woher bekommen wir Kunde von diesen primitiven psychischen Acten? Unsere eigene Erinnerung verläßt uns hier gänzlich; denn Niemand weiß, was vor erwachtem Bewußtsein in ihm vorgegangen. Nur durch genaue Beobachtung der ersten Regungen im Seelenleben des Kindes können wir einige Kenntniß von jenen ersten seelischen Lebensregungen erhalten.

Sowie das Kind in die Welt hereingeboren ist, wirkt die Außenwelt sofort auf seine Sinne ein. Zuerst reizt das Licht sein Auge. Wenn zu helles Licht in die zarten Aeuglein des Säuglings scheint, so verschließt er sie unwillkürlich. Hieraus kann man schließen, daß er das Licht empfindet. Diese Empfindung hat zwei Factoren, deren Product sie ist: Lichtreiz von außen, Reizempfänglichkeit des Sinnes. Die Empfindung selbst ist, wie gesagt, das Product von beiden. Sind

*) Etwas abweichend von der oben aufgeführten Farbenscala.

aber wol jene ersten Empfindungen bewußt? Gewiß nicht. Wir bemerken vorerst nur, daß das Auge das Licht empfindet. Doch schon nach wenig Wochen können wir bemerken, daß der Säugling ein vorübergetragenes Licht mit seinen Aeuglein hin und her verfolgt, daß er also dem Lichte mit seinen Aeuglein gleichsam nachgeht. Wenn das das erste Mal geschieht, zeigt sich zum ersten Mal Aufmerksamkeit. In ihr richtet sich die Seele auf einen einzelnen bestimmten Gegenstand und hält diesen mit dem äußern Sinne fest. Bewußtes Wahrnehmen ist das freilich immer noch nicht; aber sofern die Seele, indem sie aufmerkt, zu unterscheiden, einen bestimmten Gegenstand der Umgebung festzuhalten und zu verfolgen, also „ins Auge zu fassen" beginnt, dämmert darin wirklich schon Bewußtsein. Ist also auch jenes Aufmerken an sich noch nicht klares Bewußtsein, so ist es doch jedenfalls eine wichtige Vorstufe desselben. Die noch unbewußten Empfindungen tragen in sich die Fähigkeit, zu bewußten zu werden. Ehe es von den allerersten Lichtreizen zum erstmaligen Aufmerken auf einen bestimmten Lichtreiz kommen konnte, waren viele Lichtreize nöthig, die nach und nach den Sinn für Licht soweit kräftigten, daß nun die Seele einen einzelnen Lichtreiz festzuhalten vermochte. Ob zu dieser Kräftigung 99 oder 999 verschiedene Lichtreize gehört haben, und wie es gekommen, daß gerade mit der 100sten oder 1000sten Reizung das Phänomen der Aufmerksamkeit sich zeigte: wer vermöchte das zu ermessen!

Ein neuer wichtiger Schritt im Seelenleben des Kindes ist geschehen, wenn bei demselben zu bemerken ist, daß es Mutter und Vater zu erkennen beginnt. Was ist denn das Wiedererkennen? Im bewußten Seelenleben der Erwachsenen findet es statt, wenn die Seele diejenigen Eindrücke, die sie eben von einem Gegenstande neu empfängt, mit frühern Eindrücken desselben Gegenstandes übereinstimmend weiß. Wenn ich ein Bild von einer bestimmten Person in mir trage und diese Person begegnet mir, so ist das Bild, das der neue Anblick dieser Person meiner Seele gibt, mit dem Bilde congruent, das ich von jener Person von frühern Eindrücken her in mir trage. Ich bin mir dieser Congruenz auch völlig bewußt. Wenn dagegen die betreffende Person, seit ich sie zum letzten Mal gesehen, sich sehr verändert hätte, dann würde das Wiedererkennen schwer, im Augenblick sogar unmöglich sein; denn das jetzt empfangene Bild ist ja nicht mehr congruent mit dem von frühern Eindrücken her in der Seele befindlichen. Nun zum Säugling zurück! Wenn dieser bei dem Anblick der Mutter in Mienen, Lauten und Bewegungen Freude kund zu geben beginnt, so deutet diese Kundgebung auf das Phänomen des Wiedererkennens. Die ersten Regungen dieses Wiedererkennens sind gewiß noch sehr unbestimmt, und dauert es lange, bis sie völlig bewußtseinsklar werden. Denn wie in der Natur der Tag aus der Nacht ganz allmählig geboren wird, so geht es auch im Seelenleben ganz allmählig und unmerklich aus der Nacht des Noch-nicht-bewußtseins zum Licht des Bewußtseins.

B. Quantitative Verschiedenheit der Sinnesempfindungen.

§. 22.

Wie die Sinnesempfindungen qualitativ, so sind sie auch quantitativ verschieden. Denn untersucht man, in welche Merkmale sich die einzelnen Wahrnehmungen zerlegen lassen, so findet man, daß einige einfach, andere zusammengesetzt sind. Einfach sind die Empfindungen von kalt und warm, von glatt und hart, von süß und sauer, die Gerüche von Veilchen und Citronen und viele ähnliche. Hier vermögen wir kaum Merkmale anzugeben. Darum ist uns auch eine Beschreibung derselben kaum möglich. Oder wer vermöchte den Geruch der Pflaumen zu beschreiben, Aepfel- und Citronengeruch beschreibend zu unterscheiden? In der Seele selbst sind aber alle diese Eindrücke, ungeachtet ihrer Einfachheit, drum klar und bestimmt; denn wir vermögen ja jede einzelne von andern zu unterscheiden. Man halte uns im Finstern ein Veilchen oder eine Rose vor, und wir wissen sofort, welchen Geruch wir empfinden. Ebenso ist es, wenn wir von einem kalten oder warmen Gegenstande berührt werden. Dieses Wiedererkennen jener Gerüche und Hautempfindungen ist ein Zeugniß dafür, daß sich die Seele aller dieser sinnlichen Eindrücke klar bewußt ist. Dasselbe gilt auch von den verschiedenen Geschmäcken. — Die sinnlichen Eindrücke dagegen, welche wir durch die intellectuellen Sinne von den Gegenständen empfangen, sind collectivisch, bilden also zusammengesetzte Wahrnehmungen. Man denke sich nur die sinnliche Wahrnehmung eines Baumes oder Hauses: wie viel Einzelmerkmale schließen diese in sich! Auch an den Tönen unterscheiden wir ein Mehrfaches, nämlich: Höhe und Tiefe, Stärke und Schwäche, dazu auch Klangfarbe. Aber Höhe und Tiefe der Töne sind wieder correlate Vorstellungen. Nennt man den Ton $\overline{\overline{c}}$ hoch, so denkt man sich zugleich einen andern, der im Verhältniß zu ihm tiefer liegt. Bezeichnet man einen Ton als stark, so denkt man ebenfalls an einen andern, der im Verhältniß zu ihm schwach ist. U. s. w.

1. Wahrnehmung und Anschauung.

§. 23.

Es ist merkwürdig, wie wenig genau oft unsere Wahrnehmungen sind, so daß Vieles mit sehenden Augen nicht gesehen, mit hörenden Ohren nicht gehört wird. Ein Miethsbewohner war jahrelang in seinem Hause aus- und eingegangen. Befragt, wie viel Fenster der Giebel seines Wohnhauses im zweiten Stock habe, wußte er keine Antwort zu geben. Er hatte es oft gesehen und doch nicht gesehen. Dinter fragte einst einen Boten, der viele Jahre tagtäglich einen Wald hin und her passirt hatte, ob derselbe Nadelholz oder Laubholz habe. Der Bote wußte es nicht; denn darauf hatte er nie geachtet. Wenn Mancher

sofort sagen sollte, wie viel Knöpfe an seiner Weste sind, die er täglich auf- und zuknöpft, er würde uns die Antwort schuldig bleiben. Er hat eben nie auf die Zahl dieser Knöpfe geachtet, obwol er täglich mit ihnen hantirt. Denken wir uns, es sähe Jemand das erste Mal ein Schloß, oder den Magdeburger Dom. Käme er Tags darauf in die Nähe jenes Schlosses oder Domes, so würde er beide sogleich wieder erkennen. Folglich ist vom ersten Anblick her ein Bild in der Seele zurückgeblieben, mit dem das neue Bild des neuen Anblicks übereinstimmt. Würde man ihm abstreiten wollen, daß er jenes Schloß oder jenen Dom je gesehen, so würde er aus seinem Bewußtsein heraus mit Entschiedenheit antworten, daß er jene Gegenstände allerdings gesehen habe. Man fordere aber nun einmal, daß jener Mann daheim eine Beschreibung von dem gesehenen Schlosse oder Dom fertige; würde er das im Stande sein? Jetzt erst wird er merken, wie wenig er von dem Schlosse oder Dome wirklich gesehen. Er hat vorerst nur einen unbestimmten Gesammteindruck davongetragen. Um die Beschreibung fertigen zu können, würde er sich von Neuem zum Schlosse begeben, würde das Gebäude nun in ganz anderer Weise betrachten; denn er würde es mit seinen Augen umkreisen, um vor Allem ein richtiges Gesammtbild zu gewinnen; sodann würde er die einzelnen Theile in Augenschein nehmen, würde sie zählen, messen, unter einander vergleichen, und je länger er dieses eingehende Betrachten fortsetzte, desto mehr würde er an dem Schlosse entdecken. Erst nachdem er diese geistige Arbeit lange fortgesetzt, würde er ein völlig klares und deutliches Bild von diesem Gebäude gewinnen, ein genaues Bild davon in seine Seele aufnehmen, so daß er nunmehr eine Beschreibung, wol gar eine Zeichnung aus sich heraus, also aus bloßer Erinnerung liefern könnte. Jetzt ist nun jene erste flüchtige Wahrnehmung zu einer klaren und deutlichen geworden. Solche klare und deutliche Vorstellungsbilder von den Gegenständen der Natur nennen wir aber Anschauungen. Dieser Name schon deutet an, daß Anschauungen nicht durch flüchtiges Sehen, sondern durch anhaltendes Schauen und zwar durch Anschauen, d. i. durch ein auf bestimmte Gegenstände absichtlich gerichtetes Schauen gewonnen werden. Dieß Beispiel hat uns zugleich gelehrt, wie beim Gewinnen einer Anschauung der Sinn des Auges nur als Organ des Geistes dient; denn hier thut nun, damit eine wirkliche Anschauung zu Stande komme, der Geist Alles. Solch Anschauen ist Denken; denn wenn man dabei im Geiste zählt, mißt, vergleicht, das Ganze in Theile zerlegt und diese wieder zu einem Gesammtbilde zusammenfaßt, so sind das alles (elementare) Denkacte. Sinn und Geist wirken hier zusammen. So wird uns immer klarer der Sinn des Herbart'schen Wortes: „Man muß den Sinn bei dem Geiste fassen." Das schärfste Auge und Ohr hilft nichts, wenn nicht der Geist durch Auge und Ohr wirkt. Darum müssen wir bei unsern Kindern den Geist wecken; denn erst durch den Geist lernen sie sehen, hören,

riechen, schmecken, fühlen. Man behauptet zuweilen, daß die Sinne uns täuschen. Die gesunden Sinne täuschen nicht, sie können nicht irren, „aber nicht darum, weil sie jederzeit richtig urtheilen, sondern — weil sie gar nicht urtheilen.“ Kommen Täuschungen vor, so liegen sie im **Geiste**; denn der wirkt durch die Sinne. Wie der Geist schauet, so schauet das Auge; wenn der Geist hört, dann erst hört man das Hörbare. Wenn wir also unsern Kindern zurufen: „Sieh' dir doch den Gegenstand genauer an!“ oder: „Dieser Ton klingt ja ganz anders — höre doch nur!“ so sind das Weckrufe an ihren Geist.

Wie mit dem Gesicht, so können wir auch mit dem Gehör Anschauungen gewinnen. Es wiederholen sich hier dieselben Erscheinungen, die wir beim Gesicht besprochen haben. Da hört ein Kind das erste Mal das Lied: Goldne Abendsonne —. Spielt man ihm dieselbe Melodie Tags darauf wieder vor, so erinnert es sich sogleich, daß es dieselbe schon gehört — es erkennt sie wieder. Aber wie viel fehlt noch an der völligen Erfassung! Jetzt zerlegt man ihm die ganze Melodie in kleinere Sätzchen, übt die Sätzchen einzeln ein, bis endlich das ganze Lied völliges geistiges Eigenthum des Kindes geworden. Zuletzt schaut das Kind die Melodie gleichsam im Geiste, auch wenn es sie nicht singt. Das Tonstück ist zur innern Anschauung geworden. Der theoretische Musiker denkt sich bei diesem Liede noch viel mehr, als das Kind. Er achtet auf die Wahl der Tonart, auf das Rhythmische und die Rhythmen des Gesanges, auf Uebereinstimmung des Textes mit den Tönen in Betreff des lyrischen Ausdrucks. Solcherweise schaut er in seinem Geiste noch viel mehr vom Geiste dieses Liedes.

Welche hohe Bedeutung es für die geistige Bildung des Kindes habe, wenn man seine Wahrnehmungen zur Klarheit der Anschauungen erhebt, das werden wir später genauer kennen lernen. (Siehe das Capitel vom Anschauungsunterricht.)

2. Das Vorstellen.

§. 24.

Wir denken uns einen Touristen, der sich, noch erfüllt von den Eindrücken schöner Städte und reizender Gegenden, eben zur nächtlichen Ruhe begeben hat. Finsterniß und völlige Stille umgibt ihn; nichts reizt sein Auge und Ohr. Dennoch ziehen Bilder auf Bilder vor seiner Seele vorüber. Er sieht im Geiste die Personen, mit denen er vergnügt gereist, die herrlichen Städte und Landschaften, die er auf seiner Reise gesehen; er hört noch die wundervollen Klänge eines meisterhaft executirten Concerts. Plötzlich läßt er gar ein unwillkürliches Lachen hören; denn ihm fällt ein, wie ein Mitreisender in komischer Weise über einen Stein gestolpert — zur Ergötzlichkeit der Reisegefährten. Kurz, das Kommen und Gehen der Reisebilder nimmt bei ihm kein Ende, so daß er darüber lange nicht zum Einschlafen kommen kann. Woher kommen aber

diese geistigen Bilder, da der Tourist jetzt nichts sieht noch hört? Es sind gesehene und gehörte, also früher wahrgenommene Gegenstände und Erlebnisse, die jetzt aus seinem Innern mit solcher Lebhaftigkeit hervortreten, als sähe und hörte er sie in Wirklichkeit.

Hieraus folgt nun, daß die geistigen Bilder von den Gegenständen, die wir Wahrnehmungen genannt haben, der Seele verbleiben. Eine Wahrnehmung, die ich eben jetzt mache, ist mir bewußt. Während ich eine andere Wahrnehmung mache, tritt die vorige in einen Zustand des Unbewußtseins zurück, aus dem sie aber jeden Augenblick wieder heraus- und also von neuem in's Bewußtsein eintreten kann. So dacht' ich vor der Minute nicht an Dresden. Ein Blick auf den Elbstrom an der vor mir befindlichen Wandkarte von Sachsen rief das Bild der Stadt Dresden in mir wach. Gesetzt nun, ich wollte jetzt ausrechnen, wie viel $\frac{5}{6} \times \frac{7}{13}$ ist, so würde während dieser Berechnung das geistige Bild von der Stadt Dresden in's Unbewußtsein zurücktreten. Blicke ich darauf zufällig wieder nach der Karte und dem Elbstrom hin, so tritt jenes Bild von neuem bei mir in's Bewußtsein ein. — Ein gebildeter Mensch trägt nun in seinem Geiste eine ganze Welt von geistigen Bildern in sich, von denen immer nur etliche bewußt sind, alle aber jeden Augenblick bewußt werden können. Dieß wunderbare Phänomen beweist, daß die sinnlichen Wahrnehmungen ganz in unser Seelen-sein übergehen und ein unverlierbarer Besitz der Seele werden.

Eine aus dem Unbewußtsein in's Bewußtsein eingetretene frühere Wahrnehmung nennt man nun eine Vorstellung. Auch die Vorstellung ist ein Bild, aber ein rein geistiges. Wir unterscheiden bei der Vorstellung die vorstellende Seele und das Vorgestellte, das aber nicht der sinnliche Gegenstand selbst ist, sondern das Bild von einem sinnlichen Gegenstande — das geistige Bild einer frühern sinnlichen Wahrnehmung. Mithin schaut die Seele im Act des Vorstellens ihren eigenen Inhalt. Wenn nun die Seele ihre frühern sinnlichen Wahrnehmungen unvollkommen gemacht hat, so daß sie von den Gegenständen unklare und undeutliche Bilder in sich trägt, so reproducirt sie nun auch die Vorstellungen unklar und undeutlich. Wenn dagegen die Wahrnehmungen klar und deutlich waren, so sind es nun auch die Vorstellungen. Eben darum muß der Jugendlehrer im Anschauungs- und naturkundlichen Unterricht für klare und deutliche Wahrnehmungsbilder eifrig besorgt sein.

Der Unterschied von Wahrnehmung und Vorstellung ergibt sich nun von selbst. Die Wahrnehmung ist ein geistiges Bild mit Gegenwart des sinnlichen Gegenstandes; die Vorstellung ist ein geistiges Bild von einem abwesenden sinnlichen Gegenstande. Da die Seele im Act des Vorstellens auch wahrnimmt, nämlich die von frühern Wahrnehmungen herrührenden geistigen Bilder, so kann man das Vorstellen ein Wahrnehmen der Wahrnehmungen, genauer ein

Wahrnehmen des Wahrgenommenen, oder auch eine reproducirte Wahrnehmung nennen.

Schon das aufmerksame Wahrnehmen bezeichneten wir als einen Act elementaren Denkens. Das Vorstellen ist abermals ein Denkact, aber in so fern ein höherer, als die Seele sich das Bild eines abwesenden Gegenstandes aus sich heraus zu vergegenwärtigen hat. Weiter ist hier zu bemerken, daß man die Wörter „wahrnehmen" und „denken" auch so gebraucht, daß sie eine Art Gegensatz bilden. So in folgendem Beispiel. Wenn man mit Jemandem auf der Wartburg wäre, so würde man ihn nicht fragen: „Kannst du dir die Wartburg denken?" Er würde uns antworten, „Ich sehe sie ja" d. i. ich nehme sie ja unmittelbar wahr. Nach Jahren würde man ihn aber fragen können: „Kannst du dir die Wartburg noch denken?" Man würde da aber eben so richtig sagen: „Kannst du dir die Wartburg noch vorstellen?" Daß das Denken beim Bilden von Begriffen, Urtheilen und Schlüssen ein noch höheres ist, haben wir bereits früher bemerkt.

3. Die Sprache.

§. 25.

Die Sinne — so sagten wir oben — sind die Pforten, durch welche die Außenwelt in unsern Geist einzieht, um hier zu einer geistigen Innenwelt zu werden. Vorstellung und Vorstellungsgegenstände sind nun für immer correlate Dinge; denn jede Vorstellung erinnert zugleich an ihr Object in der Außenwelt, jedes Object der Außenwelt weckt in uns sein Vorstellungsbild.

Bleibt denn nun diese Welt von Vorstellungen in uns verschlossen? Gibt es kein Mittel, durch welches der Geist seine Wahrnehmungen und Vorstellungen offenbaren, d. i. andern geistigen Wesen mittheilen kann? Wenn der Taubstumme uns sagen will, daß er Brot wünscht, so zeigt er auf Brot und gibt durch Gesten nach seinem Munde zu erkennen, daß er Brot begehre. So redet er allerdings ohne Worte. Wie aber, wenn er von fernen Dingen zu uns reden wollte? Dafür fehlt ihm das Wort — die Sprache. Diese ist das wichtigste Mittel geistiger Mittheilung. Wie zwischen den Objecten der Außenwelt und deren Vorstellungsbildern, so findet nun auch zwischen Vorstellung und Wort eine innige Verbindung statt. Denn das Wort ist kein leerer Schall, keine todte Lautverbindung, es ist der Leib der Vorstellung, die Vorstellung die Seele dieses Leibes. Darum kann man in gewissem Sinne wol sagen, daß sich im Worte der Geist verleibliche. Zwar kann man auch durch Mienen und Gesten Wünsche und Empfindungen ausdrücken; das höchste und vollkommenste Mittel aber, welches der Geist zu seiner Selbstoffenbarung hat, ist und bleibt das Wort. Gegenstand — Vorstellung — Wort bilden daher eine Art Trias. Das an einem sinnlichen Gegenstande haftende Geistige ist der Inhalt der Vorstellung, die wir von jenem Gegenstande haben. Dieser geistige Inhalt ist nun

aber auch die Seele des Wortes, mit welchem wir jenen Gegenstand bezeichnen. Daher kommt es, daß eine Vorstellung in gleicher Weise durch wiederholten Anblick ihres Gegenstandes, wie durch das Wort, mit welchem die Sprache den betreffenden Gegenstand bezeichnet, aus dem gebundenen Zustande des Unbewußtseins in den freien des Bewußtseins gehoben werden kann.

Es kann auffallen, daß wir nach der Lehre von den Wahrnehmungen und Vorstellungen einen Paragraphen über die Sprache folgen lassen. Die Beobachtung der Entwicklung des kindlichen Denkens und Sprechens lehrt aber, daß dem Kinde von dem Moment an die Sprache Bedürfniß wird, in welchem die frühern noch nicht bewußten Eindrücke der Außenwelt sich in ihm zu Wahrnehmungen und Vorstellungen zu gestalten beginnen. Von jenem Zeitpunkt ab gehen dann Geistes- und Sprachbildung immer Hand in Hand, so daß jeder Fortschritt der geistigen Entwicklung auch einen Fortschritt der Sprachbildung zur Folge hat. Sowie das Denken auch nur in die ersten Stadien der Denkentwicklung eingetreten, sind Vorstellungen und Worte nicht mehr zu trennen. Selbst die stille Meditation geschieht innerlich in Worten. Worte sind uns nichts, wenn sie nichts bedeuten. Wie daher der denkende Mensch zu seinen Vorstellungen das rechte Wort sucht, so will er von jedem Worte auch den rechten Sinn wissen. Dieß Suchen ist oft mit Anstrengung verbunden. Denn zuweilen haben wir zwar die rechte Vorstellung von einer Sache, finden aber nicht das rechte Wort; oder wir wissen zwar das Wort, haben aber nicht des Wortes volle Bedeutung. In diesem zwiefachen Suchen entwickelt sich in und mit der Sprache der Geist. Darum ist (nach Wilhelm von Humboldt) „die Sprache die nothwendige Vollendung unsers Denkens." Der Mensch bedarf ihrer nicht bloß zur Darstellung seiner Vorstellungen und Gedanken, sondern auch zur Entwicklung seines Geistes. Wenn wir in der Unterrichtslehre von Sprache und Sprachbildung handeln werden, so wird uns Wesen und Bedeutung der Sprache für die geistige Bildung des Menschen noch klarer werden.

Aus dem Allen ergibt sich nun, wie berechtigt die Psychologie ist, auch von der Sprache zu handeln; denn sie ist eine psychologische Erscheinung.

Zusatz. Rosenkranz sagt in seiner Psychologie: „Die Sprache ist das höchste Mittel, welches der Geist zu seiner Darstellung hat. Das Materielle und Ideelle, Phantasie und Vernunft, Gefühl und Verstand, Bild und Begriff, durchdringen sich in ihr bis zur tiefsten Innigkeit. Ueber die Sprache hinaus fehlt der Intelligenz jedes höhere Organ; sie muß daher endlich zu allem Andern hinzutreten und es interpretiren. Sie muß sagen, was es ist oder sein soll. Da sie nun des Geistes eigene Schöpfung ist, da die Vorstellung und das sie ausdrückende Wort Zwillinge sind und dieß mit jener zugleich als eine fertige Pallas dem sinnenden Menschenhaupte entspringt, so kann der Geist um seine Offenbarung nie in Verlegenheit gerathen. Nur der träge, der ungewandte, phantasielose, denkfaule Mensch wird über die Sprache als über ein mangelhaftes Werkzeug klagen. Die Qual des Geistes, seine Vorstellungen nicht durch die Sprache äußern zu können, kann man öfter an Kranken, die von Nervenfiebern genesen, beobachten. Sie haben die Sache, können sich aber nicht auf das Wort dafür besinnen."

4. Das Beharren der Wahrnehmungen und Vorstellungen in der Seele — Specielleres über das Phänomen der Reproduction.

(Gedächtniß — Erinnerungskraft.)

A. Allgemeines.

§. 26.

Vorstellungen wären nicht möglich, wenn die Wahrnehmungen in der Seele nicht fortdauerten. Da aber die Seele sich zu jeder Zeit vorstellen kann, was sie früher sinnlich wahrgenommen, so folgt, wie bereits bemerkt worden, daß die Wahrnehmungen als geistige Gebilde in der Seele beharren. Die Kraft der Seele nun, nach der sie gehabte Wahrnehmungen und Vorstellungen festzuhalten vermag, heißt Gedächtniß oder Merkkraft.

Die Seele hält aber nicht bloß Vorstellungen fest, sondern auch Begriffe, Urtheile, Schlüsse, Vorsätze &c. Demnach ist das Gedächtniß eine allgemeine Kraft der Seele, durch die sie alle psychischen Gebilde, die sich in ihr mit hinreichender Klarheit und Deutlichkeit gebildet haben, festhält.

Wir wissen ferner schon, daß die in der Seele seienden unbewußten Vorstellungen zu jeder Zeit bewußt werden können. Sie sind also erinnerbar. (Erinnerbarkeit der unbewußten Vorstellungen.) Das Vermögen der Seele, frühere Wahrnehmungen und Vorstellungen aus dem Unbewußtsein in's Bewußtsein zurückrufen oder reproduciren zu können, nennt man nach der alten Psychologie Erinnerungskraft.

Gedächtniß und Erinnerungskraft sind im Grunde ein und dieselbe Kraft, wie auch der Sprachgebrauch andeutet; denn „Jemandes gedenken" und „sich Jemandes erinnern" bedeutet ein und dasselbe. Will man hier einen Unterschied machen, so kann man Gedächtniß erklären als die Summe des Gemerkten im Zustande des Unbewußtseins, Erinnerung als das in das Bewußtsein eingetretene Gedächtniß. Die Einheit dieser beiden sogenannten Seelenkräfte folgt auch daraus, daß ein gutes Gedächtniß und eine gute Erinnerungskraft, ein schlechtes Gedächtniß und eine träge Erinnerungskraft sich stets entsprechen. Gedächtniß kommt also sprachlich von gedenken, gedenken aber von denken. Folglich sind die Acte der Gedächtnißkraft ebenfalls seelische Denkacte.

Zusatz. Auch Dr. George beschreibt Gedächtniß und Erinnerungskraft als eng zusammenhängende Kraftäußerungen der Seele. „Die ganze Kraft des Gedächtnisses," sagt er, „liegt in dieser freien Thätigkeit des Bewußtseins, in welcher es auf jeden frühern Moment seiner selbst und die in demselben gebildeten Vorstellungen von den Gegenständen der Außenwelt wieder zurückkommen und so sich und die Dinge beherrschen kann, so daß es nicht an sie gebunden ist, sondern eben so gut Alles um sich herum zu vergessen, als Alles wieder zu erzeugen vermag."

B. Besonderes.

a. Vom Gedächtniß.

α. Arten.

§. 27.

Die Merkkraft der Seele ist der Intensität nach nicht bei allen Menschen gleich. Manche fassen leicht und schnell, ohne besondere Kraftanstrengung und in kurzer Zeit; sie haben ein leichtes oder schnelles Gedächtniß. Andere dagegen müssen lange lernen und sich dabei sehr anstrengen; diese haben ein langsames Gedächtniß. Manche merken, was sie leicht gelernt haben, auch auf die Dauer, so daß sie sich auf das Gemerkte jederzeit und augenblicklich besinnen — es mit Leichtigkeit reproduciren können; diese haben ein treues oder zuverlässiges Gedächtniß. Andere dagegen vergessen bald wieder, was sie gelernt, oder besinnen sich doch nur schwer und unsicher auf das Gelernte; diese haben ein untreues, unzuverlässiges Gedächtniß.

Leichtigkeit und Treue geben zusammen ein gutes Gedächtniß. Dem schlechten Gedächtniß fehlt es an beiden Eigenschaften, es ist langsam und unzuverlässig. Doch kommt es nicht selten vor, daß Jemand zwar schwer merkt, dafür aber auf die Dauer; ein Anderer zwar leicht, aber nicht auf die Dauer. Es sind also Leichtigkeit und Treue nicht immer beisammen; vielmehr sind manche Gedächtnisse zwar langsam, aber treu, andere schnell fassend, aber untreu.

Zusatz. Dr. Drbal rechnet in seiner Psychologie zur Vollkommenheit des Gedächtnisses: 1. Leichtigkeit der Auffassung; 2. Treue, sich kund gebend in unveränderter Wiedergabe des Gemerkten; 3. Dauerhaftigkeit, welche das Gemerkte auch noch nach langen Zeiträumen festzuhalten und wiederzugeben vermag; 4. Dienstbarkeit, durch welche das Gemerkte bei jedem gegebenen Anlaß ohne langes Besinnen mit Leichtigkeit reproducirt wird; endlich 5. Umfang, bestehend in der Fähigkeit, viele und mannichfaltige Arten von Vorstellungen in sich aufzunehmen und zu reproduciren. — Wir haben oben die Eigenschaft der Treue und Zuverlässigkeit im weiteren Sinne genommen, in welchem sie die Dauerhaftigkeit und Dienstbarkeit in sich einschließt.

Nach Verschiedenheit der Stoffe, die der Eine oder Andere leicht und auf die Dauer merkt, unterscheidet man: Wort=, Sach=, Ton=, Zahlen=, Farbengedächtniß. Wer fremde Sprachen erlernen will, muß ein gutes Wortgedächtniß haben. Mit diesem verwandt ist das Namengedächtniß, wie es Geographen und Historiker von Fach besitzen müssen.

Das Sachgedächtniß faßt die Gedanken einer Rede oder einer gelesenen Schrift mit Leichtigkeit auf und behält sie. (Was den Begriff „Sache" betrifft, so hat der hier den Sinn, wie in der Redensart: „Die Worte weiß ich nicht mehr, die Sache aber war diese.")

Tongedächtniß muß der Musiker, Zahlengedächtniß der Rechenmeister haben ꝛc.

Die eben bemerkte Eintheilung der Gedächtnisse nach dem Inhalt des Gemerkten hat allerdings keinen oder nur einen sehr geringen Werth. Sie wäre auch ganz unerschöpflich; denn nach ihr hätte ja auch jeder Künstler, jeder Handwerker 2c. ein besonderes Gedächtniß. So würde es dem Gelehrten kein Interesse gewähren, die verschiedenen Handwerkszeuge einer Schlosserei zu merken. Wer wird nun einem Schlosser, weil er jene Werkzeuge alle genau kennt, ein Schlosserhandwerkszeuggedächtniß zuschreiben! In einem andern Falle könnte man mit gleichem Rechte ein Schmetterlings- oder Käfergedächtniß unterscheiden. Nirgends läßt sich besser zeigen als hier, wie die Vorstellungen der alten Psychologie von fachmäßig in der Seele vorhandenen Seelenvermögen völlig haltlos sind. Da wir im Gedächtniß alle Wahrnehmungen, Vorstellungen, Begriffe, Urtheile, Schlüsse, Gefühle, Begehrungen und Wollungen festhalten, so müßte man folgerichtig unterscheiden ein Gedächtniß für Wahrnehmungen, für Vorstellungen und so fort bis für die Wollungen. Daraus folgt ja, daß das Gedächtniß allen seelischen Acten zugehört, daß mithin die Seele selbst es ist, die alle ihre Bildungen festhält, daß also das Gedächtniß nichts Anderes ist, als die Energie der Seele, ihren Besitz zu bewahren.

β. Gedächtnißkunst.

§. 28.

Es gibt wol Niemanden, der sich nicht ein gutes Gedächtniß wünschte. Manchem scheint es allerdings von der Natur versagt zu sein; bei Andern dagegen ist es nur deßwegen unvollkommen geblieben, weil sie es nicht in rechter Weise geübt und gekräftigt haben. Auf Gedächtnißübungen und wie sie zu betreiben, kommen wir in unserer Schulkunde später zurück. Was wir hier noch folgen lassen, geschieht im Interesse der Psychologie.

Man unterscheidet eine dreifache Art, dem Gedächtniß Stoffe fest einzuprägen: ein mechanisches, judiciöses und ingeniöses Verfahren. Hiernach spricht man sogar von einem mechanischen, judiciösen und ingeniösen Gedächtniß. Das mechanische Memoriren besteht darin, daß man die Worte des zu lernenden Gedächtnißstückes so lange wiederholt, bis man sie gemerkt hat. Der Sinn der zu lernenden Worte wird unbeachtet gelassen. Das ist anders bei dem verständigen oder judiciösen Memoriren. Da in der Sprache Wort und Sinn innig verschmolzen sind, so ist allein das judiciöse Memoriren naturgemäß. Verstandenes wird immer leichter behalten als Nichtverstandenes. Daß man im Jugendunterrichte gleichwol manche Stoffe vorerst dem Gedächtniß übergibt, um sie darauf auch dem Verstande klar zu machen — davon später in der Unterrichtslehre. Das ingeniöse Memoriren sucht das Gedächtniß auf künstliche Weise zu unterstützen. Das Kind soll merken, daß Karl der Große 814 gestorben. Man denkt sich die 8 als Sanduhr, die 1 als Spieß, also das Symbol des Krieges, die 4 als Symbol des Acker-

pfluges. Die drei Ziffern bedeuten nun: 814 starb ein Mann, der groß im Krieg und Frieden war. Die Kunst nun, dem Gedächtniß durch numerische Wörter oder phonische Analogien zu Hilfe zu kommen, nennt man Gedächtnißkunst, Mnemonik, Mnemotechnik. Wir fühlen uns nicht veranlaßt, auf den Werth oder Unwerth dieser Kunst näher einzugehen. Sie hat ihre Verehrer, aber auch viele Gegner.

Zusatz. Kant nannte das ingeniöse Gedächtniß ungereimt. Auch Rosenkranz spricht ihm allen Werth ab. „Die wahre Kunst, ein gutes Gedächtniß zu erlangen, besteht darin, der Natur des Gedächtnisses zu folgen, das von der Aufmerksamkeit, von dem richtigen Verständniß der Sache, von dem Interesse an derselben, von dem Fleiße der Wiederholung und dem ernstlichen Willen, etwas zu behalten, abhängt. Das sind die wahren Mittel, alles Andere ist Charlatanerie. Die Mnemonik liebt es, Worte durch Zahlen, Zahlen durch Buchstaben und Worte auszudrücken und allerhand witzige Beziehungen zwischen Zahl und Wort aufzusuchen, in welchem Streben sie freilich oft höchst abgeschmackt wird. Die Mnemoniker und Schnellrechner bringen Schulen, bei denen sie Vorstellungen geben, auf acht Tage in große Aufregung. Einzelne Jungen sind höchlich erstaunt, was sie plötzlich leisten. Ist das Meteor verschwunden, so ist noch acht Tage später gar keine Rede mehr von der mnemonischen Methode, sei es nun die eines Reventlow, Hamberger, Lichtenstein oder sonst eines Gedächtnißkünstlers. Die Jungen merken, welche Last sie sich mit den sogenannten Medien aufbürden würden und lernen daher Namen in der Geschichte und Geographie, Zahlen und Vocabeln direct wie sonst, kraft des freien Willens, kraft des einfachen Aufmerkens.“

γ. Werth des Gedächtnisses.

§. 29.

Welche hohe Wichtigkeit ein gutes Gedächtniß für jeden Menschen, insbesondere aber für Gelehrte habe, bedarf keines Erweises. Ohne dasselbe wäre gar keine geistige Bildung möglich. Denn behielte die Seele keine Wahrnehmungsbilder, so wären ihr auch keine Vorstellungen möglich; behielte sie keine Vorstellungen, so könnte sie keine Begriffe, keine Urtheile, keine Schlüsse bilden. Ohne Gedächtniß verfiele jeder Seeleneindruck sofort einer ewigen Vergessenheit. Die Alten hatten den Spruch: „Wir wissen nur so viel, als wir mit dem Gedächtniß festhalten.“ (Tantum scimus, quantum memoria tenemus.)

Zusatz. Bis zu welchem Grade ein menschliches Gedächtniß kräftig und mächtig sein kann, beweisen folgende aus der „Geschichte der Seele“ von Dr. Gotth. Heinrich von Schubert entlehnte Beispiele:

1) Mithridates, König von Pontus, antwortete den Gesandten aller ihm unterworfenen Völker, deren 25 waren, in ihren Sprachen und Mundarten.
2) Der römische Redner Hortensius merkte sich nicht nur alle Gegenstände bei einer öffentlichen Versteigerung, sondern auch den Kaufpreis eines jeden.
3) Joseph Scaliger, ein Gelehrter des 16. Jahrhunderts, soll 13 Sprachen verstanden, in 21 Tagen die Gesänge des Homer, in 4 Wochen die Werke aller griechischen Dichter auswendig gelernt haben.
4) Der Florentiner Antonius Magliabechi (sprich Maljabecki) behielt den Inhalt eines einmal gelesenen Buches mit wörtlicher Treue, ja er wußte, auf welcher Seite er das Einzelne gelesen.

5) Johann Wallis (sprich Uäll's), ein englischer Mathematiker, merkte eine 53stellige Zahl und konnte daraus die Quadratwurzel ziehen. (Versuch's, wie weit du es damit bringst!)

b. Von der Erinnerung. Reproductionsgesetze.

§. 30.

Im Acte des Erinnerns werden also die unbewußt in der Seele liegenden Vorstellungen zu bewußten. Die Rückkehr der verdunkelten Vorstellungen in's Bewußtsein heißt Reproduction. Da entsteht nun die wichtige Frage, wie die in der Seele im Zustande des Unbewußtseins ruhenden Vorstellungen erweckt und zu bewußten werden? Als unbewußte Seelengebilde befinden sie sich in einem Zustande der Verdunkelung oder der Unfreiheit; wie werden sie nun da zu freien?

Das kann geschehen unmittelbar und mittelbar.

Unmittelbar geschieht es, wenn eine Vorstellung aus eigener Kraft, ohne daß wir wissentlich mitwirken, bewußt wird. Da denke ich jetzt an einen Freund in der Ferne, gleich darauf an die neuliche Ermordung des Erzbischofs von Paris von Seiten der Communisten. Ich finde bei mir keine besondere Ursache, durch welche letztere Vorstellungen erweckt worden wären; sie traten eben unmittelbar in's Bewußtsein ein. Ich frage einen Freund: „Kennst du denn den N. N. in X.?" Er antwortet: „Ja!" fragt aber sogleich: „Wie kommst du denn jetzt auf den?" Ich antworte ihm: „Ich weiß es selbst nicht; er fiel mir gerade ein." Das war auch eine unmittelbare Reproduction. — So gedenken wir an jedem Morgen unwillkürlich an die Beschäftigungen unsers Berufes. Wir setzen sie genau da fort, wo wir am Abend vorher aufhörten. Auch hierbei finden viele unmittelbare Reproductionen statt.

Mittelbar ist eine Reproduction, wenn sie durch irgend welche Hilfsvorstellungen zu Stande kommt. Das führt uns auf die sogenannten Reproductionsgesetze. Es gibt deren vornehmlich vier: das Gesetz der Aehnlichkeit, des Contrastes, der Gleichzeitigkeit oder Coexistenz, der Succession.

1. Das Gesetz der Aehnlichkeit lautet: „Aehnliche Vorstellungen reproduciren einander."

Aehnlich sind Gegenstände, wenn sie in Bezug auf Form, Gestalt oder andere Eigenschaften Uebereinstimmendes haben. Da begegnet uns auf dem Markt ein Fremder. Er fällt uns auf. Wir fragen uns: „Wem sieht der doch ähnlich?" Wir suchen und finden endlich: „Er ist dem X. frappant ähnlich." — Das Portrait des Königs und das persönliche Antlitz desselben sind der Größe nach zwar verschieden, aber ähnlich der Form nach. Darum weckt es in mir die Vorstellung von seiner Person. — Schwan und Gans sind ähnlich. Darum kann der Anblick der Gans die Vorstellung eines Schwanes, wie umgekehrt der Anblick eines Schwanes die Vorstellung einer Gans erregen. — Wie oft erinnert uns ein Gebäude, eine Landschaft, eine Gartenanlage an ähnliche! — Hierher ge-

hören auch die Metaphern der Sprache. Sage ich: Dieser steht im Lenz des Lebens — so erinnert mich der metaphorische Ausdruck Lenz an die Jugendzeit der betreffenden Person und veranlaßt mich sofort, die Aehnlichkeiten zwischen dem Jugendalter und dem Frühling aufzusuchen, wobei ganz verschiedene Vorstellungsreihen bei mir wach (bewußt) werden. Aehnlich bei den Metaphern: Meine Schatten werden lang. — Er hat gefochten wie ein Löwe. — Das Kameel ist das Schiff der Wüste.

2. Das Gesetz des Contrastes lautet: „Contrastirende Vorstellungen reproduciren einander gegenseitig."

Wir denken uns Jemanden, der in Berlin einer glänzenden Wachtparade beigewohnt. Derselbe kommt bald darauf in eine kleine Residenz zu demselben militärischen Schauspiel. Beim Anblick dieser bescheidenen Parade ruft er aus: Welch' ein Contrast gegen Berlin! Hieraus erkennt man, wie der Anblick der gegenwärtigen kleinen Parade alle Vorstellungen jenes großartigen Schauspiels in der Seele wach gerufen. So kann die Erscheinung eines sehr corpulenten Mannes an eine hagere Persönlichkeit, der Anblick einer armen Person an eine reiche Person, der Anblick einer flachen Gegend an ein großartiges Alpenland erinnern; denn hier finden überall Contraste statt. So contrastiren in der Geschichte Diogenes und Krösus, Herostrat und Columbus, auch Luther und Philipp Melanchthon. Wenn Lehrer von ihren fleißigsten Schülern sprechen, so führen sie unwillkührlich eine Gegenüberstellung mit den unfleißigsten aus. Bei dem Contrast macht sich zuweilen auch der Spott geltend. Ironisch nennt wol ein Vielgereister die bescheidenen Anlagen einer kleinen Stadt ihre Boulevards.

3. Das Gesetz der Gleichzeitigkeit oder Coexistenz lautet: „Vorstellungen, welche gleichzeitig im Bewußtsein entstanden, reproduciren einander."

Viele Gegenstände haben wir im Raume immer in ein und derselben Weise beisammen gesehen. So hat Jemand mit seinem Vaterhause unzählige Mal in Verbindung gesehen: einen Garten hinter dem Hause, Scheune und Ställe neben demselben, eine Straße und einen von Pappeln umpflanzten Teich vor demselben. Wenn er nun das Wort „Vaterhaus" hört, so treten unwillkürlich alle jene Vorstellungen mit einem Male in's Bewußtsein ein. Dasselbe geschieht aber auch, wenn Theilvorstellungen jener Vorstellungsgruppe wach werden. So könnte er an das Vaterhaus erinnert werden durch einen Teich mit einer Pappelumpflanzung, oder durch ein Haus mit Garten, oder durch ein Haus, das eine ähnliche Bauart hat wie das Vaterhaus u. s. w. — Das Kind, der Mann, der Naturforscher, der Jäger — alle denken bei dem Worte „Hirsch" oder „Hirschgeweih" an ein und denselben Gegenstand; aber welche Menge anderer Vorstellungen werden hierbei bei einem Jäger wach! Aehnlich verhält es sich mit allen Vorstellungen, die gleichzeitig in die Seele eintreten. Ein Volkslied aus einer berühmten Oper erregt beim Kenner derselben die Vorstellungen an das ganze großartige Tonstück.

Eine einzelne Strophe einer Choralmelodie erinnert sofort an die ganze Melodie; denn in allen diesen Fällen sind die Theile mit ihrem Ganzen gleich ursprünglich zusammen in unser Bewußtsein eingetreten. — Nach demselben Gesetz weckt in uns das Wort die Vorstellung, eine Vorstellung ihr Wort. Der Gedanke an eine bestimmte Ursache weckt die Vorstellung an ihre Wirkung und umgekehrt. Ja ganz disparate Dinge können von uns so verbunden werden, daß die Vorstellung des einen sofort die des andern weckt. Mache ich, indem ich einem Freunde zusage, ihm ein interessantes Buch schicken zu wollen, einen Knoten in's Taschentuch, so erinnert mich daheim dieser Knoten an meine Zusage.

4. Das Gesetz der Succession lautet: „Vorstellungen wecken sich in derselben successiven Reihenfolge, in welcher sie ursprünglich in's Bewußtsein eingetreten sind."

Wir lernen Lieder und Gedichte, die Namen von den Herrschern eines Landes oder Volkes, die Monatsnamen, die alphabetische Reihe der Buchstaben, Zahlenreihen, die Reihenfolge der biblischen Bücher und vieles Andere auswendig. Wenn nun der Anfang eines Liedes oder Gedichtes gesagt wird, so recitiren wir unwillkürlich alle Verse. Fängt man in einer Gesellschaft ein bekanntes Volkslied zu singen an, so fallen schon nach den ersten Tönen alle Anwesenden ein und man singt nun das ganze Lied. Diese Reihenvorstellungen werden endlich so fest in der Seele, daß man sie oft ganz mechanisch recitirt, wobei es sogar möglich ist, sich in Gedanken mit etwas ganz Anderem zu beschäftigen. Daher pflegt es zu geschehen, daß Schüler fest eingelernte Gedichte u. s. w. zuletzt völlig gedankenlos hersagen, wobei sie dann leicht herauskommen. Sie kommen dann meist nicht eher wieder hinein, als bis sie das Ganze oder einen Theil von vorn beginnen.

Bei den Reihenvorstellungen läßt sich sehr deutlich beobachten, wie von einer ganzen Reihe doch immer nur ein Glied die volle Bewußtseinsstärke hat, während sein vorangegangenes schon halb, das zweitvorangegangene ganz oder fast ganz unbewußt worden. In der Zahlenreihe von 1 bis 10 bei der 7 angekommen, wird man sich die 7 lebhaft denken. Man halte nun aber diese Zahl im Bewußtsein energisch fest und versuche daneben auch 6 und 5 mit gleicher Klarheit zu denken. Es wird nicht gelingen. Wir sehen hier wieder, wie sich die Bewußtseinsklarheit der Vorstellungen in stetem Wechsel befindet und ihre verschiedenen Grade hat.

Wir haben gesehen, wie unbewußte Vorstellungen auf mannichfaltige Weise willkürlich in's Bewußtsein erhoben werden können. Da liegt die Frage nahe, wie bewußte Vorstellungen auf willkürliche Weise in's Dunkel des Unbewußtseins hinabgedrückt werden können. Für gewöhnlich ist das leicht zu bewirken. Wir dürfen nur an etwas Anderes denken, und es verschwinden die eben noch wach gewesenen Vorstellungen sofort. Zuweilen

geht das aber so leicht nicht. Der Gedanke an die Möglichkeit, daß ein erkranktes Familienglied sterben, oder an die Möglichkeit eines Unglücks, das uns um Gut oder Ehre zu bringen droht, kann die Seele so aufregen, daß es uns bei aller Anstrengung nicht gelingt, uns den nothwendigen Arbeiten des Berufs ruhig hinzugeben. Immer drängen sich jene Gedanken im Bewußtsein wieder hervor. Die Hoffnung auf eine gute Erbschaft kann einen Menschen so außer Fassung bringen, daß er für Tage keinen andern Gedanken festhalten kann. Solche Beispiele lehren zugleich, wie Herbart die Vorstellungen hat „Kräfte" nennen können. Das ist doch auch der Sinn der gemeinen Redensart: Ich kann diesen Gedanken nicht unterdrücken — seiner nicht Herr — ihn nicht los werden.

Zusatz. Man nennt die Verbindungen unserer Vorstellungen nach den vier Reproductionsgesetzen auch Ideenassociation. Durch Ideenassociation kommen wir bei Gesprächen des geselligen Lebens oft vom Hundertsten auf das Tausendste. Da gehen zwei Freunde mit einander; es begegnet ihnen ein Soldat mit einem militärischen Ehrenzeichen; der Eine bemerkt, daß dieser Soldat wol den Krieg von 1866 mitgemacht haben möge, der Andere, daß er auch beim dänischen Feldzuge gekämpft haben könne u. s. w. Das führt sie nun auf den Kieler Hafen und seine Befestigungen, auf das in England erworbene Kriegsschiff „König Wilhelm", das weiter auf die feierliche Weihe dieses Schiffes in England und auf den dortigen norddeutschen Gesandten u. s. w. Zuletzt fragen sie sich wol, wie sie von dem Soldaten weg nach London oder Brasilien gekommen seien. Oft bedarf es langen Nachsinnens, um den leitenden Faden aufzufinden. Diese Vorstellungsreihen, wie sie oft in sehr bunter Weise nach den Reproductionsgesetzen geschehen, sind weit verschieden von den Begriffsreihen, welche der Verstand bildet und die darum nach ganz andern und sehr bestimmten logischen Gesetzen erfolgen. Der Unterschied wird uns bei der Lehre vom Verstande klar werden.

5. Die Einbildungskraft.

§. 31.

Hartung bemerkt in seinen Beiträgen zur Pädagogik: „Unser jetzt so viel gebrauchtes Wort „einbilden" findet sich in unserer alten Sprache noch gar nicht und ist sehr jungen Ursprungs. Es bleibt bei dem sehr dehnbaren Sinne, den das Wort heut zu Tage hat, zu bedauern, daß wir das uralte „bilden", d. h. „Bilder hervorbringen", für jenes darangeben."

Die ursprüngliche Bedeutung des Stammwortes bezeichnet in der That das Wesen der Sache am treffendsten. Denn wenn man im Unterricht eine Geschichte erzählt, wie etwa die vom Kampfe Davids mit Goliath, so malt sich die Seele des Kindes jene Scene in Bildern. Wie verschieden auch diese Bilder sich bei den einzelnen Kindern gestalten mögen: bei jedem ist Goliath ein großer, David ein kleiner Mann, ersterer mit gewaltiger Ausrüstung, letzterer mit der einfachen Schleuder u. s. w. Das Kind denkt sich ferner ein Thal und versetzt die beiden Heerlager auf die Höhen diesseits und jenseits des Thals. Ebenso macht sich jedes Kind ein Bild von einer Gegend oder Stadt, die man ihm beschreibt, von

einem Ereigniß, das man ihm erzählt. Je mehr es in seiner geistigen Bildung fortschreitet, desto mehr werden sich diese Seelenbilder der Wirklichkeit und Wahrheit nähern. Kurz, im Innern der Seele arbeitet, ohne daß wir's bemerken, ein Maler. Diese Kraft der Seele, nach der sie derartige Bilder in sich frei darstellt, heißt Einbildungskraft.

Bei Kindern ist die Einbildungskraft — wir müssen nun schon das Wort beibehalten — oft sehr lebhaft und erregt. Besonders malt die Furcht gern Gefahren und gespenstische Erscheinungen aus. Mit der Reife der Verstandesbildung hören dergleichen vage und phantastische Gebilde von selbst auf.

Bemerkung. Es ist hier nur erst von der sinnlichen Einbildung, die allerlei sinnliche Bilder oft sehr planlos combinirt, die Rede. Auf die sogenannte schaffende Phantasie der Künstler, die sich von idealen Vorstellungen leiten läßt, kommen wir bei der Lehre von der Vernunft.

II. Der Verstand. (Das höhere Denken.)

Einleitung.

§. 32.

Wir haben früher drei Hauptstufen der erkennenden Thätigkeiten der Seele unterschieden, die wir mit den drei psychologischen Gattungsnamen bezeichneten: Wahrnehmungsvermögen, Verstand, Vernunft. Die Lehre von den Wahrnehmungen nebst Vorstellungen haben wir besprochen. Wir erklärten Vorstellungen als geistige Bilder von bestimmten Einzeldingen. Diese Definition paßt jedoch nur auf Vorstellungen von sinnlichen Gegenständen, deren Eigenschaften und Thätigkeiten. Es gibt aber auch Vorstellungen höherer Art. Man nennt sie begriffliche. Aus diesen bildet die Seele Urtheile und Schlüsse. Das Vermögen, Begriffe, Urtheile und Schlüsse zu bilden, nennt man insonderheit Verstand. Man unterscheidet Verstand im engern und weitern Sinne. Unter Verstand im engern Sinne versteht man das Vermögen, Begriffe, unter Verstand im weitern Sinne aber das Vermögen, Begriffe, Urtheile und Schlüsse zu bilden. Wenden wir uns nun zur näheren Betrachtung dieser drei Functionen des Verstandes.

1. Verstand im engern Sinne oder das Begriffsvermögen der Seele.

a. Wesen der Verstandesbegriffe.

§. 33.

Verstand im engern Sinne erklären wir also als das Vermögen der Seele, Begriffe zu bilden. Um sich diese seelische Thä-

tigkeit psychologisch vorstellig zu machen, muß man das Wesen des Begriffes und den psychischen Vorgang bei Bildung desselben wissen.

Gesetzt, wir wollten den Begriff „Uhr" bestimmen. Wir stellen uns da vorerst eine bestimmte Taschenuhr vor. Durch genaue Betrachtung aller Theile derselben, als des Gehäuses, des Uhrglases, des Zifferblattes mit den Zeigern, der Räder, der Kette, der Feder mit dem Federhäuschen und dem Triebwerk, durch fernere Erwägung der Bestimmung jedes Theiles und des Hauptzweckes des Ganzen würden wir in den Stand gesetzt werden, eine sehr specielle Beschreibung (Description) dieser bestimmten Uhr zu geben. — Darauf könnten wir in gleicher Weise eine bestimmte „Wanduhr", eine bestimmte „Thurmuhr" betrachten und beschreiben. Bei dieser geistigen Arbeit würden wir bald bemerken, daß die drei Arten von Uhren eine Anzahl Merkmale gemeinsam haben, während sie in andern von einander abweichen, also verschieden sind. Die Merkmale nun, die **allen gemein** sind, heißen eben deßwegen **allgemeine.** Zu den allgemeinen Merkmalen der genannten drei Uhren würden folgende Theile gehören: Triebwerk, Zifferblatt, Zeiger. Außerdem haben sie den Zweck gemein. Gäbe es nun nur die genannten drei Arten Uhren, so ließe sich der Begriff „Uhr" so bestimmen: Uhren sind Kunstwerke, deren Haupttheile ein Triebwerk, Zifferblatt und Zeiger sind, und die zur Zeitbestimmung dienen. — Nun gibt es aber auch Uhren, denen mehrere Theile der ebengenannten Uhren fehlen, als Sonnen-, Sanduhren. Die Sonnenuhr hat zwar noch ein Zifferblatt und eine Art Zeiger, aber kein künstliches Triebwerk mehr. Der Sanduhr fehlen sogar noch Zifferblatt und künstliche Zeiger, und dennoch ist auch sie eine Uhr. Obige Erklärung von Uhr ist mithin, weil sie noch zufällige Merkmale enthält, nicht allgemein genug. Wir müssen den Begriff so geben, daß er auf alle Uhrarten paßt. Unter Uhr versteht man ein Kunstwerk oder eine künstliche Vorrichtung, die zur Zeitbestimmung dient. In dieser Definition wird im Grunde nur noch der Zweck als unterscheidendes Merkmal angegeben. Die allen Arten einer Gattung von Dingen gemeinsamen Merkmale nennt man wesentliche, die nicht gemeinsamen aber zufällige. Die wesentlichen Merkmale bedingen das Wesen des betreffenden Dinges; ohne sie könnte dasselbe nicht sein, was es ist. Die zufälligen Merkmale können fehlen, ohne daß ein Ding aufhört zu sein, was es ist. So sind bei einem Tische wesentlich Tischplatte und Fußgestell. Ob aber die Platte rund oder eckig, ob sie von Holz, Stein oder Metall ist, ob die Platte auf einem oder mehreren Füßen ruht, ob ein Tischkasten vorhanden ist oder nicht: das Alles ist unwesentlich, also zufällig.

Wir haben nun schon merken können, daß die Bildung eines Begriffs eine ziemlich zusammengesetzte geistige Arbeit erfordert. Wir unterscheiden dabei die dreifache Thätigkeit des Reflectirens, Abstrahirens, Combinirens. (Reflexion, Abstraction, Combination.)

Um den Begriff von Dreieck zu bestimmen, muß ich erst überlegen oder nachsinnen, was für Dreiecke es gibt. Sphärische Dreiecke haben andere wesentliche Merkmale als gradlinige ebene. Ich will nun den Begriff des geradlinigen Dreiecks bestimmen. Da muß ich mir wieder alle Arten vorstellen und genau überlegen, welche Merkmale die sieben verschiedenen geradlinigen Dreiecke gemeinsam haben, welche nicht. Die eben beschriebene Denkthätigkeit nennt man reflectiren (überdenken, überlegen). Bei der Reflexion lenkt man das Denken absichtlich auf die zu betrachtenden Gegenstände und deren Merkmale; sie besteht in einem Aufmerken auf alle Merkmale, die sich an den Arten einer Gattung dem sinnlichen Wahrnehmen darbieten. Weil der denkende Geist dabei von Art zu Art hin und her schreitet, so nennt man dieß Denken discursives. Durch discursives Denken wird sich der Geist z. B. bei den sieben Arten der Dreiecke klar bewußt, daß jedem Dreieck 3 Seiten und 3 Winkel eigen sind, daß aber die Größe der Seiten und Winkel verschieden sein könne. Um nun den Begriff zu bestimmen, muß man von allen zufälligen Merkmalen absehen oder abstrahiren, d. h. diese hinwegdenken, dagegen die wesentlichen aber zusammenfassen oder combiniren und unter den nächsten Gattungsbegriff stellen. Geschieht das in geordneter Weise in der Form eines Satzes, so gewinnen wir die richtige Begriffsbestimmung oder die Definition. Sie würde lauten: das geradlinige Dreieck ist eine von drei Seiten gebildete Figur. — Aus den angeführten Beispielen hat sich uns das Wesen des Begriffes zur Gnüge ergeben. Begriffe sind Vorstellungen, in denen nur die allgemeinen Merkmale der Arten einer Gattung gedacht werden. Die logische Regel für correctes Definiren ist die: Suche für den zu bestimmenden Begriff den nächsten Oberbegriff (Gattungsbegriff) und bezeichne in der Definition alle wesentlichen Merkmale.

Wie von Dingen, so kann man auch Begriffe bilden von Eigenschaften und Thätigkeiten, z. B. von Fleiß, Sterblichkeit und Unsterblichkeit, von Schaffen, Erhalten, Regieren u. s. w. Auch hier würde man bei der Begriffsbestimmung erst anzugeben haben, zu welcher Gattung von Eigenschaften oder Thätigkeiten die betreffende Eigenschaft oder Thätigkeit gehört, und worin das Wesen derselben besteht. So ist der Fleiß eine Eigenschaft, die sich in einer steten und geordneten Thätigkeit kundgibt. Schaffen im biblischen Sinne wird nur von Gott gesagt, und ist da das Thun Gottes, nach welchem er durch seine göttliche Allmacht Dinge aus dem Nichts in's Dasein ruft. Man bilde nun aber einen Ding- oder Eigenschafts- oder Thätigkeitsbegriff, immer ist die begriffliche Vorstellung eine allgemeine; daher sagt man, daß der Verstand in den Begriffen das Allgemeine denke, daß er das Vermögen für allgemeine Vorstellungen sei.

Denken wir uns noch einmal alle Merkmale der sieben Arten des geradlinigen Dreiecks: von wie vielen Einzelmerkmalen mußten wir da absehen und wie wenige blieben als wesentlich übrig. Man hat daher

Begriffe nicht unpassend auch Residuen genannt. (Residuum = das Uebrige, das Zurückgelassene.)

Wir haben erkannt, daß auch die Begriffe Vorstellungen sind, aber allgemeine. Wir unterscheiden demgemäß nun Individual-Vorstellungen und begriffliche oder allgemeine Vorstellungen, letztere heißen auch Intellectual-Vorstellungen. Zwischen beiden bestehen wesentliche Unterschiede. Die Individual-Vorstellung erinnert immer an einen bestimmten einzelnen Gegenstand — an eine einzelne Stadt, an ein bestimmtes Haus u. s. w. Sie befaßt in sich alle einzelnen Merkmale des einzelnen Dinges, die in ihrer Gesammtheit den Stoff zu einer Beschreibung geben. Das ist ganz anders bei der begrifflichen Vorstellung; denn hier muß ich immer an alle Arten einer Gattung von Dingen, Eigenschaften oder Thätigkeiten denken. Darauf deutet schon der Name: allgemeine Merkmale; denn die begrifflichen Merkmale heißen ja eben deßwegen allgemeine, weil sie von einer Menge von Dingen abstrahirt sind. Ich kann daher wol den Begriff von Stadt bilden, nicht aber von einer einzelnen Stadt, z. B. von Dresden. So kann ich von meiner Taschenuhr keinen Begriff geben, wol aber von Taschenuhr im Allgemeinen. Thue ich das, so denke ich mir alle Arten der Taschenuhren und suche nun die allgemeinen oder wesentlichen Merkmale derselben auf.

Individual- und begriffliche Vorstellungen sind aber weiter auch verschieden in Beziehung auf ihre Denkbarkeit. Habe ich die Stadt Dresden oft gesehen, so macht es mir gar keine Schwierigkeit, mir dieselbe in jedem Augenblick vorzustellen. Ganz anders ist das bei dem Begriff Stadt. Man hat die Begriffe unbestimmte Gesammtvorstellungen genannt, die nothwendig an einer gewissen Dunkelheit, ja Verworrenheit leiden müßten. Es scheint das in der That so zu sein. Man denke sich nur einmal die begriffliche Vorstellung von Dreieck. Nach dieser Vorstellung darf ich mir das Dreieck weder gleichseitig, noch gleichschenkelig, noch ungleichseitig denken, es darf das begriffliche Bild keiner von den sieben Arten der Dreiecke entsprechen; ich soll mir's vielmehr so vorstellen, daß es auf alle sieben Arten paßt. Man strenge nun das Denken noch so sehr an, so wird es doch nicht gelingen, die begriffliche Vorstellung in eine bestimmte geometrische Form zu fassen. Man hat daher begriffliche Vorstellungen sehr passend mit den Skizzen des Malers verglichen, die nur den Kenner erkennen lassen, was aus den hingeworfenen Linien werden soll, weil er hinzudenkt, was hinzuzudenken ist. Ebenso passend hat man sie Abbreviaturen genannt.

Gegenüber der Behauptung, daß Begriffe an einer gewissen Dunkelheit und Verworrenheit leiden, lehrt die Logik, daß alle richtig gedachten Begriffe klar und deutlich sind. Für wen sind sie aber nur klar und deutlich? Nur für den, der sie denkend selbst gefunden,

bei dem sie also aus den betreffenden Individual-Vorstellungen durch einen genetischen Denkproceß hervorgegangen sind. Einem solchem sind sie dann wirklich verständliche Skizzen oder Abbreviaturen. Jede Wissenschaft hat ihre bestimmt ausgeprägten Begriffe, die aber nur der verstehen lernt, der sich mit der betreffenden Wissenschaft ernstlich beschäftigt. Um begrifflich bestimmen zu können, was eine Elektrisirmaschine ist, muß man wissen, was eine Maschine ist, und daß diese Art Maschine den Zweck hat, Elektricität durch Reibung künstlich zu erzeugen.

Schon hier wird dem Leser klar geworden sein, wie verkehrt es wäre, eine Kindesseele, die noch arm an sinnlichen Wahrnehmungen und Individual-Vorstellungen ist, mit fertigen Begriffen erfüllen zu wollen! Während Begriffe für den entwickelteren Geist Licht sind, das den Geist hell macht, so würden unverstandene Begriffe die jungen Seelen über die Sache im Dunkel lassen. Damit soll nicht gesagt sein, daß die Schule nicht hie und da auch einmal einen fertigen Begriff geben könne. Sie wird ihn aber dann sofort an Beispielen erläutern müssen. Geschieht das in rechter Weise, so vollzieht das Kind unter Leitung eines geschickten Lehrers die ganze Arbeit des Reflectirens, Abstrahirens und Combinirens, wie wir sie oben beschrieben haben, und das führt es zum Verständniß der Sache. Will man sich überzeugen, ob das Kind einen Begriff wirklich verstanden, so veranlasse man's, den Vorstellungsinhalt des betreffenden Begriffswortes mit andern Worten anzugeben. Gelingt das, dann ist ihm die Sache klar.

Zusatz. Plato unterschied Tisch und Tischheit, Becher und Becherheit. Als der Cyniker Diogenes solches hörte, sprach er zu Plato: „Ich sehe wol einen Tisch und einen Becher, aber nicht die Tischheit und Becherheit.“ Darauf antwortete ihm Plato: „Ja, Augen hast du, aber Verstand hast du nicht.“

b. Arten der Begriffe.

§. 34.

Man theilt die Begriffe zunächst ein in vulgäre und wissenschaftliche. Der gemeine Mann, der an scharfes Denken nicht gewöhnt ist, bestimmt Begriffe oft sehr einfach. Vorerst nimmt er es mit dem nächsten Oberbegriff nicht sehr genau, und was die wesentlichen Merkmale betrifft, so begnügt er sich gewöhnlich mit Angabe des Zweckes, den er am liebsten dem Namen des Dinges entnimmt, weil er meint, daß der Name das Wesen desselben bezeichnen müsse. Ein Schlüssel ist ihm ein Ding, womit man schließt; ein Ackerpflug ein Ding, womit man pflügt; ein Vogel ein Thier, das Federn hat und fliegt. Da die Thätigkeiten: schließen, pflügen, fliegen Jedermann bekannt sind, so sind in diesen und allen ähnlichen Fällen die einfachsten Worterklärungen zum Verständniß völlig ausreichend. Die Wissenschaft bestimmt, wie bereits wiederholt bemerkt, freilich sachgemäßer. Der Botaniker denkt

sich die Pflanzen als *organische Naturkörper*, welche *Werkzeuge für Ernährung und Fortpflanzung* haben. Dieser *wissenschaftliche* Begriff liegt aber dem vulgären Denken ganz fern. Auch der gemeine Mann weiß Thier und Pflanze zu unterscheiden; aber die wesentlichen Unterscheidungsmerkmale der Naturgeschichte sind ihm fremd. Genau genommen sind die sogenannten vulgären Begriffe noch gar keine Begriffe, sondern nur *Vorstellungen*, die zwischen den gewöhnlichen *Individual-* und den *Intellectual-* Vorstellungen in der Mitte liegen. So bilden die *vulgären* Begriffe nur eine *Vorstufe* — einen *Uebergang* zu den *wissenschaftlichen*.

Haben Begriffe gar keine Beziehung zu einander, dann heißen sie *unvergleichbare* — *disparate*. *Beispiele*: Vernunft und Sand — rund und roth — Verstand und Land.

Bei den Begriffen unterscheidet man: *Umfang* und *Inhalt*. Der *Umfang* der Begriffe ist sehr verschieden, je nachdem sie viel oder wenig Arten unter sich begreifen. *Parallelogramm* ist weiter als *Quadrat*; denn Quadrat ist nur eine Art der Parallelogramme. *Artbegriffe* heißen nach ihrem Verhältniß zu ihrem nächsten Oberbegriff: *untergeordnete*; übergeordnete Begriffe heißen *Gattungsbegriffe*. In dem Satze: Der Löwe ist ein Raubthier — ist Raubthier *Gattungs-*, Löwe *Artbegriff*. Weil nun Raubthier wieder ein Artbegriff einer höheren Gattung sein kann u. s. f., so lassen sich nach dem *Grade der Allgemeinheit* überall *Begriffsreihen* bilden, z. B. *Haushund* — *Hund* — *Säugethier* — *Thier* — *Geschöpf*. Hier schreitet die Begriffsreihe aufsteigend zu immer höheren oder allgemeinern fort. Es lassen sich aber ebenso *absteigende* Reihen bilden, z. B. *Gradlinige Figur* — *Vierseitige Figur* — *Parallelogramm* — *Quadrat*. Je mehr Arten ein Begriff umfaßt, desto größer sein Umfang, je weniger, desto kleiner.

Wenn man die Arten einer Gattung unter ihrem Gattungsbegriff zusammenstellt, so erhält man *nebengeordnete* Begriffe. Denken wir uns Parallelogramm als Gattungsbegriff, so sind diesem untergeordnet die Begriffe: *Quadrat*, *Oblongum*, *Rhombe*, *Rhomboid*. Letztere vier Begriffe stehen zu einander im Verhältniß der *Nebenordnung*. Bei Definitionen muß man immer den *nächsten* Oberbegriff wählen, also: der Wolf ist ein Raubthier; nicht: der Wolf ist ein Thier, oder ein Geschöpf.

Die Merkmale, die ein Begriff in sich schließt, bilden seinen *Inhalt*. Wie der Umfang, so ist auch der Inhalt der Begriffe verschieden. Begriffe, die nur *ein* wesentlich Merkmal haben, heißen *einfache*, die deren *zwei und mehr* haben, heißen *zusammengesetzte*. Einfache Begriffe sind unauflösbar. Beispiele sind die Begriffe: *Sein*, *Etwas*, *Ursache*, *Wirkung*, *Grund*, *Folge*. Solche Begriffe lassen sich nicht definiren.

Will man einen Begriff klar und deutlich bestimmen (definiren), so muß man, wie gesagt wissen, welches sein nächster Gattungsbegriff ist und welche wesentliche Merkmale er hat. Unsicherheit in beiden gibt unklare und undeutliche Begriffe. Wenn sind aber Begriffe klar, wenn deutlich? Wir sehen einen fernen Gegenstand dann klar, wenn er für uns so weit erhellt ist, daß er sich von den Gegenständen seiner Umgebung abhebt, wenn er sich uns als bestimmter einzelner Gegenstand darstellt. Treten wir ihm näher, dann erkennen wir an ihm auch seine Theile und die Theile seiner Theile. In diesem Falle unterscheiden wir an ihm Alles deutlich. Es leuchtet ein, daß die Deutlichkeit die Klarheit in sich schließt. Eine begriffliche Vorstellung nun ist uns klar, wenn wir sie von verwandten Begriffen soweit unterscheiden können, daß eine Verwechslung nicht möglich, was schon der Fall, wenn wir uns bewußt sind, zu welcher Art oder Gattung von Gegenständen er gehört. Deutlich ist uns ein Begriff, wenn uns auch der Inhalt seiner Merkmale klar bewußt ist. Doch muß bemerkt werden, daß man es mit dem eben bezeichneten Unterschiede nicht immer so genau nimmt. „Klar" und „deutlich" gebraucht man oft synonym.

Nach ihrem Ursprung unterscheidet man concrete und nicht concrete oder abstracte Begriffe. Alle Begriffe, die von sinnlichen Dingen herrühren oder in sinnlichen Wahrnehmungen wurzeln, heißen concrete. Solche sind z. B. Stadt, Haus, Luft u. s. w. Die Begriffe: Glaube, Liebe, Hoffnung, Unsterblichkeit, Heiligkeit, Gerechtigkeit haben keinen sinnlichen Untergrund; sie sind Erzeugnisse des reinen Denkens; daher sie auch Denkbegriffe oder abstracte Begriffe heißen. Im Grunde sind freilich alle Begriffe abstract, auch die sogenannten concreten; wenn man jedoch die Gedankendinge oder die reinen Denkbegriffe den concreten gegenüberstellt, so nimmt man das Wort „abstract" in einem engeren Sinne.

Endlich unterscheidet man auch correlate oder wechselbezügliche Begriffe, und nicht-correlate. Correlate Begriffe beziehen sich dergestalt auf einander, daß der eine den andern voraussetzt. Solche sind z. B. Vater und Sohn, Herr und Knecht, Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Subject und Object, Sünde und Tod, Multiplicator und Multiplicand, Gattung und Art. Wenn Cajus der Vater des Sempronius ist, so muß Sempronius des Cajus Sohn sein. In den mathematischen Beweisen läuft Vieles auf Wechselbegriffe hinaus; denn sind z. B. die drei Seiten eines Dreiecks gleich, so wird sicher geschlossen daß auch seine Winkel gleich sind. Ebenso richtig schließt man von der Gleichheit der Winkel auf die Gleichheit der Seiten.

In der Sprache eines gebildeten Volkes hat jedes Wort seinen fest ausgeprägten Begriff. Der begriffliche Inhalt der Worte ist aber nicht zu allen Zeiten derselbe gewesen; vielmehr spiegeln sich in diesem Wechsel vielfach die Fortschritte der geistigen Cultur und die Resultate der wissen-

schaftlichen Forschungen ab. Das Wort Feuer oder Licht kannten die Menschen von Anfang; sie dachten dabei auch an dieselbe Sache, an die wir jetzt noch denken. Wie verschieden denkt man sich aber jetzt die Natur des Feuers gegen sonst. Sonst nahm man einen Feuerstoff an, der aus heißen und leuchtenden Körpern nach einem Naturgesetz entweiche. Der jetzigen Wissenschaft ist das Feuer die Verbindung eines Körpers mit Sauerstoff unter Licht- und Wärmeentwicklung. — Die Griechen und Römer kannten ja auch die Worte Gott, Gerechtigkeit, Sittlichkeit, Glaube, Liebe, Hoffnung; welchen ganz andern Inhalt haben aber diese Worte durch das Christenthum erhalten.

2. Das Urtheilsvermögen.

a. Wesen des Urtheils.

§. 35.

Wir stellen neben einander die Begriffe: Hyäne — Raubthier; Gold — gelb; Sonne — scheinen. Wir merken sofort, daß hier die Glieder jedes Wortpaares in logischer Beziehung stehen, diese Beziehung ist jedoch sprachlich nicht ausgedrückt. Dies geschieht, wenn wir sagen: Die Hyäne ist ein Raubthier — Gold ist gelb — die Sonne scheint. Indem ich so spreche, behaupte ich etwas von der Hyäne, vom Gold und von der Sonne. Wer aber von einem Dinge etwas behauptet, der urtheilt. Demnach heißt urtheilen: von einem Dinge etwas behaupten. Das Ding, von dem man etwas behauptet, nennt man Subject des Urtheils; das, was man behauptet, nennt man im Allgemeinen das Prädicat. Im Prädicat unterscheiden wir wieder das Ausgesagte oder das Prädicativ, und die Aussage oder die Copula. Durch die Copula wird die Beziehung des Prädicativs zu seinem Subject ausgedrückt. Die Beziehung kann nun durch ein Formwort (ein Hilfszeitwort), oder durch Endungen am Prädicativ, wenn dieß ein Verb ist, ausgedrückt werden. Ein Urtheil entsteht hiernach, wenn ein Begriff auf einen andern aussagend bezogen wird. Nach Herbart gibt das Urtheil eine Entscheidung über die Verknüpfbarkeit gegebener Begriffe. — Ein ausgesprochenes Urtheil heißt ein Satz. Das Urtheil ist, wie der Satz, ein organisches Denkganzes — ein Gedanke.

Wir stellen nebeneinander die Begriffe: Fledermaus — Vogel; Eisen — durchsichtig; Baum — rufen. Unser Bewußtsein sagt uns sofort, daß zwischen den Wörtern dieser Begriffspaare keine logische Beziehung besteht. Die Fledermaus gehört nicht zu den Vögeln, folglich kann ich nicht behaupten, daß sie ein Vogel sei. Eisen ist nicht durchsichtig. Der Baum ruft nicht; denn nur sprachfähige Wesen können dieß thun. Gleichwol sind diese drei Urtheile auch Behauptungen, aber negative oder verneinende. Die obigen drei Urtheile waren affirmative

oder bejahende. Jetzt können wir nun den Begriff Urtheil dahin definiren, daß es eine Behauptung sei, die von einem Gegenstande etwas bejaht oder verneint. Beides in Eins fassend gibt jedes Urtheil eine Entscheidung über die Verknüpfbarkeit gegebener Begriffe. Nach Ueberweg (siehe dessen System der Logik p. 150) ist „das Urtheil das Bewußtsein, über die objective Gültigkeit einer subjectiven Verbindung von Vorstellungen".

Aristoteles gibt eine etwas andere Erklärung von dem Urtheil. In dem Satze: Die Hyäne ist ein Raubthier — verhalten sich der Subjectbegriff zum Prädicatbegriff wie Art zur Gattung; mithin ist das Subject dem Prädicat logisch untergeordnet. Demnach erkärte er das Urtheil als eine ausgesprochene logische Unterordnung oder Subsumtion eines Artbegriffes unter einen Gattungsbegriff. Wo diese Subsumtion nicht möglich sei, da entstehe dann das negative Urtheil, z. B.: Das Pferd ist kein Raubthier. Wie steht es aber nun da mit Sätzen, wie: Gold ist gelb — die Sonne scheint? Gelb ist doch kein Gattungsbegriff zu Gold, scheinen kein Gattungsbegriff zu Sonne? Aristoteles verwandelte diese Prädicativbegriffe in Gattungsbegriffe, nämlich so: Gold ist ein gelbes Ding; Sonne ist ein scheinender Gegenstand. Hier noch eine Frage: zwei und drei ist fünf; wie steht es wol hier um die Subsumtion des Prädicat-Begriffes? (Siehe Logik von Dr. Sigwart, Bd. 1, 166 ff.)

Zusatz. Den Unterschied von Begriff und Urtheil beschreibt Dr. Dittes in seiner „Praktischen Logik" p. 38 treffend also: „Während jeder Begeiff, mag er nun das ganze Wesen einer Objectsgruppe, oder nur eine abstracte Eigenschaft, oder irgend eine Beziehung zum Inhalte haben, eine Gedankeneinheit ist, stellt sich in jedem Urtheile eine Gedankendreiheit dar. Denn ein solches kommt zu Stande, wenn mindestens zwei Vorstellungen gleichzeitig, aber gesondert, im Bewußtsein stehen, und wenn überdieß noch das Verhältniß dieser Vorstellungen zu einander gedacht wird."

b. Arten des Schlusses.

§. 36.

Daß die Urtheile: Der Hund ist ein Hausthier — er kann bellen; die Blumen blühen — richtige oder wahre Urtheile sind, gibt Jedermann sofort zu. Doch sind nicht alle Urtheile wahr; es gibt auch falsche Urtheile. Höre ich sprechen: Feuer — Element, so kann ich zu dem Urtheil versucht werden: Das Feuer ist ein Element. Ich könnte mich hierbei erinnern, daß die Alten vier Elemente lehrten: Feuer, Wasser, Luft und Erde. Das Urtheil wäre aber seinem Inhalte nach falsch; denn Feuer ist kein Element. Das Beispiel lehrt zugleich, daß man über eine Sache erst richtig denken oder urtheilen kann, wenn man sie versteht — wenn man ein richtiges Wissen von derselben hat.

Sehen wir die Wörter: Welt — ewig neben einander, so wird der Christ sogleich urtheilen: Die Welt ist nicht ewig; der Pantheist

dagegen wird urtheilen: Die Welt ist ewig. Hier haben wir wieder ein falsches und ein richtiges Urtheil; beide hängen aber nicht vom bloßen Wissen, sondern sogar vom religiösen Glauben der Urtheilenden ab.

Wir verwarfen oben das Urtheil: Der Baum ruft. Gleichwol singt Gellert: „Mich, ruft der Baum in seiner Pracht, mich, ruft die Saat, hat Gott gemacht; gebt unserm Schöpfer Ehre." Hieraus sehen wir, daß manche Worter sich nach poetischer Auffassung (tropisch genommen) von einem Subject prädiciren lassen, wo der nächste Sinn (der Wortsinn) eine solche Beziehung nicht zuläßt. Wir merken uns nun, daß man dem Inhalte nach (also nach der logischen Verknüpfbarkeit des Prädicativs mit dem Subjectbegriff) die Urtheile eintheilt in wahre und falsche.

Urtheile sind wahr, wenn das Prädicativ entweder im Inhalte des Subjectbegriffes liegt, oder wenn es als ein zufälliges, also mögliches Merkmal zum Subject ausgesagt werden kann. Das führt uns auf die Entstehung der Urtheile.

Ihrer Entstehung nach theilt man die Urtheile ein in analytische und synthetische. Die Rhombe definiren wir als ein Parallelogramm mit vier gleichen Seiten und schiefen Winkeln. Wenn wir diese Begriffsbestimmung in ihre Begriffsmomente zerlegen, so ergeben sich in Folge dieser Analyse sofort eine Menge Urtheile, als: Die Rhombe hat vier gleiche Seiten — die Rhombe hat zwei Paar gleichlaufende Seiten — die Rhombe hat vier Winkel — die Rhombe hat schiefe Winkel, — die Rhombe hat zwei spitze Winkel — die Rhombe hat zwei gleiche spitze Winkel — die Rhombe hat zwei gleiche stumpfe Winkel. Urtheile, welche aus dem Inhalt eines Begriffs, also aus den wesentlichen Momenten desselben sich ergeben, heißen analytische. Man nennt sie darum so, weil man den Begriff erst in seine Momente zerlegen muß, wenn man die in ihm liegenden Urtheile finden will. (Welche analytischen Urtheile liegen in folgenden naturgeschichtlichen Begriffen: „Pflanzen sind organische Wesen, welche Werkzeuge für Ernährung und Fortpflanzung haben"? — „Phanerogamen sind solche Pflanzen, welche deutliche Staubfäden und Pistille haben"?) — Wir bemerken hier noch, daß der Name Urtheil ursprünglich von den analytischen Urtheilen herrührt. Die **Ur**-Theile eines Begriffs sind eben seine wesentlichen Begriffsmomente. Wenn man nun den Begriff Baum in diese seine **Ur**-Theile zerlegt und einen dieser **Ur**-Theile auf das Ganze aussagend bezieht, so hat man eben geurtheilt — ein Urtheil gebildet. Uebrigens rechnet man auch die Urtheile zu den analytischen, deren Prädicat die Gattung anzeigt, der das Subject als Art angehört, wie: der Diamant ist ein Edelstein — die Katze ist ein Hausthier. Warum gehören auch diese hieher?

Den analytischen Urtheilen stehen entgegen die synthetischen. In folgenden Sätzen: der Tisch ist weiß — der Tisch ist rund — der Tisch ist hölzern — enthalten die Prädicative keine wesentlichen Be-

stimmungen des Begriffs Tisch, sondern nur zufällige oder mögliche. Ich muß also in jedem einzelnen Falle erst zusehen, ob der gegenwärtige Tisch weiß oder rund sei, um sicher zu wissen, ob ich die Begriffe „weiß“ oder „rund“ auf diesen bestimmten Tisch beziehen könne, ob also eine logische Synthesis, d. i. eine Zusammensetzung dieser Begriffe statthaft sei. Hieraus folgt, daß die analytischen Urtheile wesentliche, die synthetischen zufällige Merkmale des Subjectbegriffs zu Prädicaten haben. Im analytischen Urtheile ist das Prädicat schon mitgedacht, wenn man das Subject denkt. Bei den synthetischen Urtheilen ist das nicht der Fall, wie Beispiele dieser Art: Der Krieg verzehrt — der Friede ernährt — die gerade Linie ist der kürzeste Weg zwischen zwei Punkten — sofort erkennen lassen.

Andere Eintheilungen der Urtheile gründen sich auf die sogenannten Kategorien: Quantität, Qualität, Modalität und Relation.

1. Die drei Sätze: Alle Menschen sind sterblich — viele Menschen sind weise — Cyrus war ein großer König — haben Subjecte, die in Bezug auf ihren Umfang, also der Quantität nach, verschieden sind. Im ersten Satze wird das Sterblichsein von allen Menschen ausgesagt, im zweiten Satze das Weisesein nur von einer Anzahl Menschen, im dritten Satze das Königgewesensein nur von einer einzelnen Person. Das erste Urtheil heißt darum ein allgemeines oder generelles, das zweite ein theilweises oder particuläres, das dritte ein einzelnes oder singuläres. Diese drei Arten von Urtheilen gründen sich also auf die Quantität des Subjectbegriffs.

2. Wir gehen vom Subject weg zur Copula des Urtheils. Hier achten wir zunächst darauf, ob das Prädicativ durch „ist“ oder „ist nicht“ mit seinem Subject verbunden ist. Hieraus entwickelt sich das bejahende und das verneinende Urtheil. Die Schwalbe ist ein Zugvogel. Eisen ist nicht spröde. Der Satz: „Der Mensch ist sterblich“ — ist im Grunde nicht ganz richtig; denn der Mensch ist nur dem Leibe nach sterblich, der Seele nach aber unsterblich. Wenn man nun urtheilt: Der Mensch ist nur dem Leibe nach sterblich — der Mensch ist nur der Seele nach unsterblich, so bedeutet das bei der Copula stehende Wörtchen „nur“ auf eine Einschränkung oder Limitation. Urtheile dieser Art heißen daher limitative. Solche sind auch, wenn ich sage: Dieß Kind hat nur im Sommer die Schule versäumt — dieser Examinand hat nur in der Musik nicht bestanden — die Fische halten sich nur im Wasser auf. Die drei Arten von Urtheilen: die bejahenden oder affirmativen, die verneinenden oder negativen, die einschränkenden oder limitativen nennt man qualitative Urtheile.

3. Ferner kommt bei den Urtheilen in Betracht, ob das Prädicativ als wirklich, oder als nicht wirklich vom Subject behauptet wird. Will ich von Gott aussagen, daß er ein persönlich Wesen ist, so spreche ich: Gott ist ein persönlich Wesen. Wenn aber ein Pantheist den

persönlichen Gott leugnet, so sage ich diesem Irrthum gegenüber mit Betonung: Gott **ist** ein persönlich Wesen — ist **wirklich**, ist **wahrhaftig**, ist **allerdings** ein persönlich Wesen. Weil diese Urtheile die Wirklichkeit betonen, so heißen sie auch Wirklichkeitsurtheile. — Der Satz: Das Kind kann (darf, mag) sprechen — drückt die Möglichkeit des Sprechens aus, und zwar entweder die physische, wie in dem Satze: Das Kind kann gehen, oder die moralische, wie in dem Satze: Das Kind darf spielen, oder endlich die logische, wie in dem Satze: N. kann in Berlin angekommen sein. Der Satz: Der Hungrige muß (soll, will) essen — drückt die Nothwendigkeit aus, die ebenfalls eine physische, eine moralische und eine logische sein kann, wie in den Sätzen: Der Mensch muß athmen — der Unterthan muß der Obrigkeit gehorchen — N. muß nun in Wien sein. Urtheile nach ihrer Wirklichkeit, Möglichkeit oder Nothwendigkeit ansehen, heißt sie nach ihrer Modalität betrachten. Unter Modalität versteht man den Grad der Gewißheit, mit der der Urtheilende urtheilt. Der Modalität nach unterscheidet man: wirkliche oder assertorische, mögliche oder problematische, nothwendige oder apodiktische Urtheile. Das assertorische Urtheil ist eine auf Ueberzeugung beruhende Behauptung. Das problematische Urtheil sagt etwas aus, das wirklich sein kann, aber nicht wirklich sein muß. Das apodiktische Urtheil setzt bei dem Urtheilenden Gründe voraus, auf denen seine Behauptung ruht. Die Erde muß rund sein; denn —.

4. In dem Satzgefüge: Wenn der Mensch leben will, so muß er essen, verhalten sich die beiden Sätze wie Bedingtes zur Bedingung; denn Essen ist eine Bedingung des Lebens. Man nennt ein solches Urtheil ein bedingtes. Wenn ich sage: Der Mensch muß essen — so ist zwar hier auch die Nothwendigkeit ausgedrückt, aber nicht auch das, was vom Essen bedingt wird. Daher heißt dieses Urtheil auch ein unbedingtes. Das Urtheil: Dieser Stern ist entweder ein Fixstern, oder ein Planet, oder ein Komet — heißt ein ausschließendes oder disjunctives; denn ist der Stern, den ich meine, ein Fixstern, so kann er kein Planet, auch kein Komet sein. Ebenso in dem Urtheile: Meteorsteine stammen entweder aus der Atmosphäre, oder aus dem Monde, oder aus dem Weltenraume — alle Körper sind entweder feste, oder flüssige, oder luftförmige. Urtheile darauf ansehen, ob sie bedingt, oder unbedingt oder ausschließend sind, heißt sie nach ihrer Relation betrachten. Nach der Relation sind also die Urtheile bedingt oder hypothetisch, unbedingt oder kategorisch, ausschließend oder disjunctiv. Demnach hat man unter Relation der Urtheile zu verstehen die Beziehung des Prädicats auf das Subject, sofern diese eine bedingte oder unbedingte oder ausschließende ist.

Endlich unterscheidet man noch einfache und zusammengesetzte Urtheile, wie die Satzlehre einfache und zusammengesetzte Sätze unterscheidet. Einfach ist ein Urtheil, wenn es nur ein Subject und nur ein

Prädicat hat, zusammengesetzt, wenn es mehrere Subjecte oder mehrere Prädicate hat.

3. Das Schlußvermögen.

a) Wesen des Schlusses.

§. 37.

Das Schlußvermögen ist die Fähigkeit der Seele, zu schließen. Um das Wesen dieser Fähigkeit psychologisch kennen zu lernen, muß man wissen, was ein Schluß ist. Folgende Sätze bilden einen Schluß:

Alle Menschen sind sterblich.
Könige sind Menschen;
Folglich sind Könige . . . sterblich.

Der Schluß besteht demnach aus drei Sätzen. Der erste Satz heißt der Ober=, der zweite der Unter=, der dritte der Schlußsatz. Ober= und Untersatz heißen zusammen die Prämissen des Schlusses, der Schlußsatz die Conclusion. Die Conclusion ist also eine Folgerung aus den Prämissen. Aber nicht aus jeden zwei Sätzen läßt sich ein Folgesatz ziehen. Was ließe sich auch aus den Sätzen: Die Eiche ist fest — die Taube ist furchtsam — folgern? Es müssen demnach die Sätze der Prämissen in einem besondern logischen Verhältnisse stehen. Der Obersatz obigen Schlusses ist ein generelles, der Untersatz gewissermaßen ein particuläres, oder, wenn man will, singuläres Urtheil. Nach dem Gesetz der Identität gilt nun der Satz als ein Axiom: Was von der Gattung ausgesagt werden kann, gilt ebenso von der Art, wie vom Individuum dieser Gattung. Wenn darum alle Menschen Vernunft haben, so folgt, daß auch die Neger Vernunftwesen sind; denn auch sie sind Menschen.

In obigem Schlusse haben wir sechs Begriffswörter:

Alle Menschen — sterblich.
König — Mensch.
König — sterblich.

Aber er hat nur drei verschiedene Begriffswörter; denn jedes kommt zweimal vor. Von diesen drei Wörtern des Schlusses heißt eins der Oberbegriff, eins der Mittelbegriff, eins der Unterbegriff. Die Prämissen haben einen Begriff gemeinschaftlich — in unserm Beispiele Mensch. Mensch ist hier der Mittelbegriff, nicht bloß, weil er zwischen Ober= und Unterbegriff in der Mitte steht, sondern auch, weil er der vermittelnde Begriff ist. Der Mittelbegriff ist in regelrecht gebildeten Schlüssen im Obersatze das Subject, im Untersatze das Prädicat, er kommt mithin in beiden Prämissen vor. Das Prädicat des Obersatzes heißt der Oberbegriff, das Subject im Untersatze der Unterbegriff. Dieser ist auch Subject im Schlußsatze.

Bezeichnen wir den Mittelbegriff mit M, den Oberbegriff mit O, den Unterbegriff mit U, so stellt sich die Grundform des Schlusses in folgender Formel dar:

M ist O
U ist M
―――――
U ist O.

Hiernach gestaltet sich der reguläre Bau eines Schlusses so: Das Subject des Obersatzes ist Prädicat des Untersatzes, das Subject des Untersatzes Subject des Schlußsatzes, das Prädicat des Obersatzes Prädicat des Schlußsatzes.

b. Arten des Schlusses.

§. 38.

Die Schlüsse sind verschieden zum ersten nach Beschaffenheit des Obersatzes (logische Verschiedenheit), zum andern nach Verschiedenheit der sprachlichen Darstellung (grammatische Verschiedenheit).

a. Logische Schlußarten.

§. 39.

Man theilt die Schlüsse nach Beschaffenheit des Obersatzes ein in kategorische, hypothetische und disjunctive. Ist der Obersatz ein kategorisches Urtheil, so heißt der Schluß ein kategorischer; ist der Obersatz hypothetisch, so heißt der Schluß ein hypothetischer; ist der Obersatz disjunctiv, so ist der Schluß ein disjunctiver.

α. Der kategorische Schluß.

§. 40.

Der kategorische Schluß ruht auf dem logischen Grundsatze: Was von der Gattung ausgesagt werden kann, gilt auch von der Art und den Individuen dieser Gattung; was von der Gattung nicht ausgesagt werden kann, kann auch nicht von den Arten oder den Individuen derselben ausgesagt werden. Daher ist der kategorische Schluß ein solcher, bei welchem die Conclusion entweder nach dem Gesetz der Identität oder nach dem des Widerspruchs aus den Prämissen abgeleitet wird.

a. Die Fische haben rothes, kaltes Blut.
Der Aal ist ein Fisch;
Folglich hat der Aal . . . rothes kaltes Blut.

b. Die Robbe ist kein Fisch.
Der Seehund ist eine Robbe;
Folglich ist der Seehund . . . kein Fisch.

Man hüte sich hier vor falschen Schlüssen. Ist der Mittelbegriff particulär, so darf man ihn nicht als einen allgemeinen ansehen. Folgender Schluß stimmt nicht mit dem Gesetz der Identität:

Einige Menschen sind Millionäre.
N. ist ein Mensch;
Folglich ist N. ein Millionär.

Der Schluß wäre formell auch unrichtig, wenn er lautete:

Einige Menschen sind Millionäre.
Rothschild ist ein Mensch; folglich —

Auch dürfen nicht beide Prämissen verneinend sein.

Die Pflanzen sind keine Thiere.
Die Vögel sind keine Pflanzen;
Folglich sind die Vögel keine Thiere.

Was ist in letzterem Schlusse das Falsche?

β. Der hypothetische Schluß.

§. 41.

Hier lautet die Grundregel: Mit der Bedingung ist das Bedingte, mit dem Grunde die Folge gesetzt (a), aber auch mit dem Bedingten die Bedingung aufgehoben (b). Der hypothetische Schluß ruht also mit seiner Conclusion auf dem Gesetz der Causalität.

a. Wenn die Luft elastisch ist, so läßt sie sich zusammendrücken.
Nun ist die Luft elastisch;
Folglich läßt sie sich zusammendrücken.
b. Wenn dieser Körper ein Magnet ist, so zieht er das Eisen an.
Nun zieht er das Eisen nicht an;
Folglich ist er auch kein Magnet.

Auch hier kommen leicht falsche Schlüsse vor.

Wenn zwei Dreiecke congruent sind, so haben sie gleiche Winkel.
Diese zwei Dreiecke haben gleiche Winkel;
Folglich sind sie congruent.

Die Congruenz der Dreiecke hängt ja nicht allein von der Gleichheit der Winkel, sondern auch von der Gleichheit der Seiten ab. Darum könnnen zwei Dreiecke wol gleiche Winkel haben, ohne congruent zu sein. Dasselbe ist auch der Fall bei allen Quadraten.

γ. Der disjunctive Schluß.

§. 42.

Der disjunctive Schluß hat zum Obersatz ein disjunctives, zum Untersatz ein bejahendes oder verneinendes, zum Schlußsatz ein verneinendes oder bejahendes Urtheil. Ist nämlich der Untersatz bejahend, so muß der Schlußsatz verneinend, ist der Untersatz verneinend, so muß der Schlußsatz bejahend sein.

Dieser Winkel ist entweder ein rechter oder ein spitzer oder ein stumpfer.
Nun ist er kein stumpfer und kein spitzer;
Folglich ist er ein rechter.

b. Arten der Schlüsse nach ihrer sprachlichen Darstellung.

§. 53.

Syntaktisch kann ein Schluß ein einfacher sein, wie die oben angeführten, oder ein zusammengesetzter, oder ein verkürzter (zusammengezogener). Ein zusammengesetzter Schluß ist folgender:

1. Alles Organische ist vergänglich.
   Alle Pflanzen sind organisch;
   Also sind alle Pflanzen vergänglich.
2. Alle Pflanzen sind vergänglich.
   Alle Bäume sind Pflanzen;
   Also sind alle Bäume vergänglich.
3. Alle Bäume sind vergänglich.
   Alle Eichen sind Bäume;
   Also sind alle Eichen vergänglich.

Läßt man in einem zusammengesetzten Schluß die Schlußsätze, außer dem letzten, weg, so entsteht ein Kettenschluß (Sorites). Die einfachste aristotelische Art des Kettenschlusses ist die, in welcher das erste Urtheil das Subject der Conclusio enthält, das letzte das Prädicat derselben.

Dafür ein Beispiel aus Drobisch's Logik:

Der Ehrsüchtige ist leidenschaftlich;
Der Leidenschaftliche ist unfrei;
Der Unfreie ist unvernünftig;
Der Unvernünftige ist unsittlich
also ist der Ehrsüchtige unsittlich.

Ein verkürzter Schluß ist dieser: „Die Mathematik ist eine Wissenschaft, welche für jeden Studirenden nützlich ist, weil sie den Verstand schärft." In diesem angehängten Grunde liegt der Mittelbegriff. Der vollständige Schluß würde lauten:

Alle Wissenschaften, die den Verstand schärfen, sind den Studirenden nützlich.
Nun ist die Mathematik eine solche Wissenschaft, die den Verstand schärft;
Also ist die Mathematik den Studirenden nützlich.

Wie verhält es sich bei folgendem Schlusse:

Der Geiz ist zu meiden; denn er ist ein Laster.
Weil der Geiz ein Laster ist, so ist er zu meiden.

Andere künstliche Schlußformen übergehen wir hier. Es genügt uns, das Wesen des Schlusses und die wichtigsten Arten desselben hier besprochen zu haben. Im Schließen leistet der Verstand das Höchste, was er zu leisten vermag. Denn mittelst des Schlusses folgern wir aus dem Allgemeinen auf Besonderes, von der Ursache auf die Wirkung und umgekehrt, vom Grund auf die Folge u. s. w. Die Nässe des Erdbodens läßt uns schließen auf Regen, der in voriger Nacht ge-

fallen. Von der Form der Fußstapfen schließen wir auf die Thierart, die ein Schneefeld belaufen hat; von der Richtung der fernen Rauch- und Feuerwolke auf Richtung und Stärke der dortigen Windströmung; von dem Gange eines Menschen auf sein Temperament; von der Gesichtsfarbe eines Menschen auf die Beschaffenheit seiner Lungen; von den Gesetzen der irdischen Naturerscheinungen auf Gesetze der Himmelskörper u. s. w. Wie viel Entdeckungen in Physik, Mechanik, Astronomie verdanken wir scharfsinnigen Schlüssen! Es ist aus dem Allem klar, wie der Verstand das Vermögen der Seele ist, von Sichtbarem auf Nichtsichtbares zu schließen, das Uebersinnliche an und in den sichtbaren Dingen zu erforschen. Kurz, der Verstand sucht und findet in der sinnlichen Welt eine übersinnliche.

Abschluß.

§. 44.

Verstand im engeren Sinne haben wir kennen gelernt als das Vermögen der Seele, aus Individualvorstellungen allgemeine oder begriffliche zu bilden. Wir haben weiter gesehen, wie die Urtheile — besonders die analytischen — aus den Begriffen, die Schlüsse aus den Urtheilen hervorgehen. Hieraus folgt aber, wie eng verbunden die drei Functionen der Seele sind, nämlich das Bilden der Begriffe, der Urtheile und der Schlüsse.

Man unterscheidet Verstandes- und Vernunftschlüsse. Die Verstandesschlüsse bewegen sich vornehmlich im Bereiche der Natur und der Naturgesetze. Die Vernunftschlüsse bewegen sich in einem ganz anderen Gebiete menschlichen Denkens, wie uns die Lehre von der Vernunft lehren wird.

Literatur. Dr. Dittes, Prakt. Logik. Hoffmann, Abriß der Logik. Dr. Hollenberg, Logik, Psychologie und Ethik als philosophische Propädeutik. Wissenschaftliche Werke von Ulrici, Ueberweg, Trendelenburg.

III. Die Vernunft.

Einleitung.

§. 45.

Das elementare Denken beginnt mit sinnlichen Wahrnehmungen und Anschauungen, wodurch der Seele sinnliche Vorstellungen zugeführt werden. Diese bilden das Fundament für alle höher gehenden Denkacte. — Höher geht das begriffliche Denken des Verstandes; dieß führt zum Verständniß und zur Erkenntniß des Wesens der Dinge, lehrt richtig urtheilen, erforscht die Gesetze des Naturlebens und ordnet das Wissen in logischer Weise. — Am höchsten steht aber das vernünftige Denken. Dieses hat es nicht

mehr mit bloß begrifflichen Vorstellungen zu thun; es erhebt sich zu sogenannten idealen und absoluten. Die Vernunft versenkt sich a. in das unerforschliche Wesen Gottes, erhebt b. begriffliche Vorstellungen zu idealen, schafft c. auf den Gebieten der Kunst die mannichfaltigsten Kunstideen. Wir haben demnach das Vernunftvermögen nach drei Seiten hin näher zu betrachten: als Vermögen Gott zu denken — als Vermögen der Ideen — als schaffende Phantasie.

a. Die Vernunft als Vermögen, Gott zu denken.

§. 46.

Daß ein Gott ist, daß derselbe der Schöpfer aller Dinge, darum ein über der Welt erhabenes und von der Welt unabhängiges Wesen sei: das offenbart die Schrift und wir glauben es. Dieser Glaube ist aber nicht eine blinde Annahme, sondern ein Dogma, von dessen Wahrheit wir uns zu überzeugen vermögen. Die entwickelte Vernunft bildet Vernunftschlüsse, durch die wir aus uns selbst nicht bloß auf das Dasein, sondern auch auf die Wesensherrlichkeiten des verborgenen Gottes schließen. Wie die Vernunft in diesem höchsten Gebiet menschlichen Erkennens die höchsten Wahrheiten zu finden vermag, wollen wir näher ausführen.

Von tausend und abertausend sichtbaren Dingen können wir ohne Mühe nachweisen, daß sie von andern Dingen ihrer Art abstammen und daß sie, wie nach ihrem Entstehen von andern Individuen, so auch nach ihrem Bestehen von außer ihnen liegenden Kräften abhängig sind. Dinge nun, die den Grund ihres Daseins und Bestehens nicht in sich selbst haben, sind bedingt; die Philosophie nennt sie zufällige. Ein Wesen dagegen, das nach Ursprung und Fortdauer nicht von etwas außer ihm abhinge, sondern lediglich aus und durch sich selbst wäre, was es ist, wäre ein unbedingtes, ein nothwendiges, ein absolutes. Wir finden in der Welt auch nicht ein Ding, das ganz in eigner Kraft fortbestünde. Selbst die Erde könnte nicht sein, was sie ist, wenn ihr der Sonnenkörper seine Einwirkungen versagte. Daraus ziehen wir den Inductions-Schluß, daß, da alle einzelnen Creaturen in der Welt zufällig sind, es auch die Welt im Ganzen sein werde. Eine zufällige Welt setzt aber ein nothwendiges oder absolutes Wesen als Urheber voraus. Das führt auf den sogenannten kosmologischen Beweis für das Dasein Gottes. Er lautet:

Alles Zufällige muß seinen letzten Grund in etwas Nothwendigem haben.
Die Welt ist da und ist zufällig.
Folglich muß ein nothwendiges Wesen als Urheber der Welt da sein; dieß Wesen ist Gott.

So schließt also unsere Vernunft von dem Dasein der Welt auf einen vorweltlichen Urheber. Dieser Beweis ist das Amen der Vernunft auf den Glaubenssatz, der schon in den allerersten Worten der Bibel liegt: „Im Anfang schuf Gott Himmel und Erde."

Wenn der kosmologische Beweis für das Dasein Gottes auf einen vorweltlichen Urheber führt, so setzt er damit schon eine wichtige Wesenseigenschaft Gottes — die Ewigkeit. Ewigkeit ist allerdings ein undenkbarer Gedanke; denn mein Denken kann in die ungemessensten Zeitfernen zurückgehen: niemals findet es einen Anfangspunkt. Aber grade ebenso undenkbar ist mir der Gedanke, daß Gott nicht ewig sei. Gesetzt, Jemand setzte für den Gott, den wir glauben, einen Anfang seines Seins, so wäre dieser Gott kein absolutes Wesen, und da drängte sich sofort die Frage auf, wer vorher gewesen, oder wer diesem Gotte sein Sein gegeben. Die Idee eines absoluten Wesens zwingt also zu der Annahme eines anfangslosen Seins dieses Wesens. So ergibt sich hier das wunderbare Räthsel, daß unsere Vernunft die Ewigkeit zwar nicht zu ermessen und zu begreifen vermag, gleichwol aber ein ewiges Sein Gottes setzen muß. Geht nun aber auch diese Vorstellung über alles menschliche Begreifen hinaus, so ist sie doch nicht wider die Vernunft. Indem nun meine Vernunft Gott als ewig zu denken genöthigt ist, gibt mein eigner Geist Zeugniß dafür, daß der absolute Geist als solcher ein ewiges — ein anfangsloses Sein haben müsse. Weiter!

Von jedem Kunstwerke schließen wir auf gewisse geistige Vollkommenheiten seines Urhebers. Bei der vernünftigen Betrachtung des Weltgebäudes drängt sich uns allenthalben die Ueberzeugung auf, daß der Urheber des Alls ein allmächtiges, ein allweises und allgütiges Wesen sein müsse. Insbesondere bewundern wir die Weisheit in der allenthalben wahrzunehmenden Zweckmäßigkeit. Kein Ding hat sich selbst die an ihm haftende Zweckmäßigkeit gegeben; folglich ist diese zufällig (in dem Sinne, der schon oben festgestellt worden). Diese Gedanken führen auf den sogenannten teleologischen*) Beweis für das Dasein Gottes. Er lautet in syllogistischer Form:

Alles Zufällige hat seinen letzten Grund in etwas Nothwendigem.

Die an allen Geschöpfen wahrzunehmende Zweckmäßigkeit haben sich diese nicht selbst gegeben — sie ist eine zufällige Eigenschaft derselben.

Folglich muß es ein intelligentes Wesen geben, das dem Weltall und was in ihm ist diese Zweckmäßigkeit verliehen hat; dieß Wesen ist Gott.

Auch die Eigenschaft der Allweisheit Gottes geht über menschliches Begreifen (Röm. 11, 33—35), ist aber wiederum nicht wider die Vernunft.

Als intelligentes Wesen ist Gott Geist, also ein persönlich Wesen — mit Selbstbewußtsein und Selbstbestimmung. Wir sind aber auch geistige, also persönliche Wesen, mit Selbstbewußtseins- und Selbstbestimmungsfähigkeit, mithin Gott ähnlich. Diese unsere Aehnlichkeit mit Gott lehrt die Schrift Gen. 1, 26. 27 und Apostelg. 17, 28 ausdrücklich, auch Ebr. 12, 9, wo Gott „der Vater aller Geister" genannt wird. Aus dieser Aehnlichkeit erklärt es sich nun, daß wir aus unserer

*) Teleologie = Zwecklehre.

eignen Persönlichkeit ein urpersönlich Wesen zu denken vermögen. Hier abschließend, sagen wir nun: daß der Mensch ein über der Welt erhabenes, von der Welt unabhängiges ewiges Wesen mit einer Fülle absoluter geistiger Eigenschaften zu denken vermag, das ist nach Seite seiner Erkenntnißfähigkeit die höchste Vollkommenheit seines Geistes. Hiermit haben wir zugleich erwiesen, daß die Vernunft, weil sie den Höchsten und in ihm das Höchste zu denken und zu erkennen vermag, wirklich das höchste intellectuelle Vermögen des Menschen ist. Also ruhet in des Menschen Vernünftigkeit seine Gottähnlichkeit.

Zusatz. Plato sagt: „Die Vernunft, als das Göttliche im Menschen, ist das Auge der Seele für das Göttliche außer ihr." Fr. H. Jacobi sagt: „Das ist der Geist des Menschen, daß er Gott erkennt, daß er ihn wahrnimmt, den Verborgenen ahnet in der Natur, in seiner Brust ihn vernimmt, ihn anbetet in seinem Herzen. Das ist seine Vernunft, daß ihm das Dasein eines Gottes offenbarer und gewisser ist, als das eigene. Wir dürfen die kühne Rede wagen, daß wir an Gott glauben, weil wir ihn **sehen**, obgleich er nicht gesehen werden kann mit den Augen des Leibes." Dieß letztere Wort Jacobi's erinnert an ein gleiches Oxymoron des Apostels Röm. 1, 19. 20: „Denn daß man weiß, daß Gott sei, ist (in) ihnen offenbar; denn Gott hat es ihnen geoffenbaret, damit, daß Gottes unsichtbares **Wesen**, das ist seine ewige Kraft und Gottheit, wird ersehen, so man deß wahrnimmt an den Werken, nämlich an der Schöpfung der Welt."

b. Die Vernunft als Vermögen der Ideen.

§. 47.

Kant nennt die Vernunft das Vermögen der Ideen. Was sind aber Ideen? Man nennt wol Plato den Philosophen der Ideen, wie Schiller den Dichter der Ideale. Dieser Plato sagt: „Was den Menschen zum Menschen, den Tisch zum Tische macht, ist die Idee des Menschen — des Tisches. Nun wissen wir, daß wir in den Begriffen das Wesentliche der Dinge — also ihr Wesen denken. Was folgt hieraus? Dieß: schon Begriffe sind Ideen." Plato nahm aber den Begriff auch in einem höhern Sinne.

Sage ich: Ein Staat ist die Gesammtheit der Bewohner eines Landes, die nach gleichen Gesetzen regiert werden — so habe ich einen Begriff von Staat gebildet. Denke ich mir aber Alles, was einen Staat zu einem vollkommnen macht, so entsteht in mir eine ideale Vorstellung oder die Idee von einem vollkommnen Staate. Diese ideale Vorstellung würde etwa folgende Bestimmungen erhalten. Der Herrscher müßte ein weiser, gerechter und gütiger Herr sein, dazu so mächtig, daß er Land und Leute gegen alle Feinde seines Reiches kräftig schützen könnte; die Unterthanen müßten ein verständiges, weises, betriebsames Volk sein, dazu gottesfürchtig, der Obrigkeit unterthan, friedsam unter einander 2c. Ein solcher Staat wäre in der That ein vollkommner. Indem ich mir im Geiste einen solchen vorstelle, bilde ich in mir die Idee

eines vollkommnen Staates. Die Idee steht, wie sich hieraus ergibt, über dem Begriffe. Sie ist der in seiner Vollkommenheit gedachte Begriff. Idee im engern Sinne ist auch eine Vorstellung, aber keine sinnliche, auch keine begriffliche, sondern eben eine ideale. Ideale sind Ideen in concreter Erscheinung. Der Geist entwickelt den Begriff eines guten Regenten; tritt nun derselbe der geistigen Anschauung in einer bestimmten Gestalt entgegen, so ist das für ihn ein Ideal. Alexander nahm sich die Helden Troja's zum Ideal, nicht zur Idee. Alle Kunstjünger nehmen sich berühmte Meister ihrer Kunst zum Ideal, denken sich in ihre Ideen hinein und suchen sich an deren Kunstschöpfungen zu Künstlern heranzubilden. Alle Religionen, Wissenschaften, Staatseinrichtungen, Künste ruhen auf Ideen, die in ihnen irgend eine Gestaltung angenommen haben. Joseph Beck sagt: „Es gibt keine Religion, in der nicht die Idee der Gottheit, keine Wissenschaft, in der nicht die Idee der Wahrheit, keine Tugend, kein Recht, kein Staats- und Volksleben, worin nicht die Idee der Güte, keine Kunsterscheinung, in der nicht die Idee der Schönheit — wenn auch noch so sehr getrübt — sich verwirklicht hätte."

c. Die schaffende Vernunft (Phantasie).

§. 48.

Wir erinnern uns hier an das schon früher angeführte Wort von Dr. Fr. Delitzsch: „Alles, was in der zeitlichen Geschichte sich verwirklicht hat, hat schon seit ewig als Geistesbild und also als Idee in Gott und vor Gott existirt." Die wirkliche Welt war demnach vor aller Zeit in Gott eine ideale. Indem Gott diese Welt schuf, verwirklichte er eben seine ewigen, göttlichen Weltideen.

Auch hierin ist nun der Mensch Gott ähnlich. Denn für jede seiner Kunstschöpfungen bildet er sich erst die Idee, in der das nach ihr gebildete Kunstwerk gleichsam eine Präexistenz hat. Man hat daher die Kunstwerke der Menschen sehr bezeichnend Kunstschöpfungen — Producte der schaffenden Vernunft — genannt. Weil aber jede Idee im Künstler erst ein Phantasiebild ist, so nennt man die Vernunft, sofern sie solche Bilder erzeugt, auch schaffende Phantasie. Man denke sich nun einmal das unendlich mannichfaltige Kunstleben der Culturvölker, und man wird begreifen, wie die menschliche Vernunft auf Erden als eine bewunderungswürdige schaffende Macht wirkt, in der sich die göttliche Schöpfermacht herrlich abspiegelt.

Aus dem, was wir nun über das Vernunftvermögen vorgetragen, wird zur Genüge klar geworden sein, ein wie hohes Seelenvermögen dieselbe ist. Obwol nun aber die Vernunft das höchste intellectuelle Vermögen des Menschen ist, so darf man doch nicht meinen, daß sie sich im

Kinde erst spät entwickle. Sie regt sich frühzeitig. Wenn das Kind fragt: Wer hat die Sternlein da droben angezündet? so ist das eine Frage nach dem Schöpfer der Sterne. Solch Fragen gehört auch zu dem Lobe, das sich Gott nach Psalm 8 aus dem Munde der Unmündigen bereitet hat. Denn daß ein Kindlein so fragen kann, ist ein Beweis seiner Vernünftigkeit und Gottähnlichkeit. Dr. Heinroth in seinen Vorträgen über Erziehung und Selbstbildung sagt: „Sonderbar oder vielmehr bewunderungswerth ist es, daß die ersten Kinderfragen, wenn gleich auf Gegenstände der Sinnenwelt gerichtet, dennoch ihrem Ziele nach Vernunftfragen, d. i. auf den Grund der Dinge gerichtete sind, z. B. wer die Lichter am Himmel angebrannt habe? Denn nach etwas Tieferem als nach dem Grunde der Dinge kann der Mensch nicht forschen. Alle Philosophie, wenn sie sich recht versteht, thut dasselbe. Man könnte die Kinder deßhalb kleine Philosophen nennen; denn sie theilen das höchste Interesse der Erkenntnißkraft mit den großen. Es ist dieß ein Beweis, wie frühzeitig der Mensch im Menschen erwacht, dessen höchste Aufgabe ist: seinen Schöpfer zu suchen." Wir schließen nun hier mit dem schon einmal angeführten geistvollen Wort des Dr. Lazarus: „Nicht, weil der Mensch Mensch ist, erkennt er Gott, sondern weil er Gott erkennt, ist er Mensch, d. i. Gotteserkenntniß gehört zum Begriff des Menschen."

Abschluß der Lehre vom Erkenntnißvermögen.

Individuelle Gradverschiedenheiten der intellectuellen Begabungen.

(Fähigkeit — Talent — Genie.)

§. 49.

Wir haben nun die einzelnen Thätigkeiten der erkennenden Seele betrachtet. Die formalen Kräfte dieses Vermögens finden sich bei jedem Individuum; was aber die Stärke der Intensität dieser Vermögen betrifft, so finden da gewisse Hauptunterschiede statt. Die wichtigsten werden bezeichnet mit den drei Wörtern: Fähigkeit, Talent, Genie. Was bedeuten aber diese Namen? Wir beschreiben das Eigenthümliche dieser geistigen Begabungsgrade nach Dr. Joseph Beck also:

Die Fähigkeit oder der gute Kopf zeigt sich in der Leichtigkeit, Gegebenes aufzufassen und zu behalten. Diese sogenannte Fassungskraft ist demnach eine besondere Bestimmtheit des Erkenntnißvermögens, verbunden mit Energie des Gedächtnisses. Der Gegensatz ist: schwacher, langsamer Kopf.

Das Talent ist eine Vollkommenheit der Denkkraft, insbesondere des Verstandes. Es gibt sich kund in Scharfsinn, Tiefsinn und Witz. Der Scharfsinn ist die Fähigkeit, die Merkmale der Dinge und

damit deren Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten genau aufzufinden. Er artet zuweilen in Spitzfindigkeit aus. Der Tiefsinn geht in die Tiefe der Dinge, forscht nach den verborgenen Gründen der Erscheinungen. Eine Ausartung desselben ist die Grübelei. Witz ist die Fähigkeit, Aehnlichkeiten zwischen Dingen verschiedener Art aufzufinden und sie mit Hilfe der Phantasie in bildlicher Rede darzustellen. Man denke hier an die Metaphern und Parabeln des neuen Testaments, in welchen Sinnliches und Uebersinnliches, Irdisches und Himmlisches in wunderbar sinniger Weise verknüpft sind.

Genie ist ein hoher Grad der Vernunftkraft, insbesondere die Fähigkeit, aus einer Fülle von Ideen heraus Neues und Eigenthümliches zu schaffen, es sei nun auf dem Gebiete der Wissenschaften oder der Künste. Meist ist das Genie des Einzelnen auf eine bestimmte Sphäre der Productivität beschränkt. —

Zweites Capitel.

Das Gefühlsleben der Seele. (Das Gefühlsvermögen.)

Einleitung.

§. 50.

„Gefühlsleben — welch ein Zauber schwebt über diesem Worte, das die ganze Seligkeit, aber auch alle Pein unsers Erdenlebens in sich faßt! Es ist eine eigene geheimnißvolle Welt und der Eingang zu ihr ist, wie der zum Hades der Alten, dunkel.“

Mit dieser Charakteristik leitet Dr. Nahlowsky seine sehr lehrreiche Monographie über das Gefühlsleben der Seele ein. Ist das Gefühlsleben der Seele eine geheimnißvolle Welt, ist der Eingang zu dieser dunkel: so müssen wir schon darauf gefaßt sein, daß auch die Lehre vom Gefühlsleben der Seele ihre großen Schwierigkeiten haben werde. Ist doch (z. B. von Wolf und Krug) ernstlich bestritten worden, daß das Gefühl neben dem Vorstellungs- und Willensvermögen ein besonderes Vermögen der Seele sei. Auch neuere Psychologen und Philosophen stimmen dem wieder bei.*)

*) Dr. Rumpel sagt in seiner „Philosophischen Propädeutik“: „Wir unterscheiden nur zwei Grundvermögen in der menschlichen Seele, das Receptions- oder Erkenntnißvermögen, und das Reactions- oder Willensvermögen. Von beiden unterscheidet man zuweilen noch als ein drittes Grundvermögen das Gefühlsvermögen; mit Unrecht, denn es gehören die ihm zugeschriebenen Thätigkeiten offenbar theils dem Erkenntnißvermögen, theils dem Willensvermögen an und sind demgemäß mit dem einen oder andern zu verbinden.“ So auch Andere. Man gibt also die von den Philosophen Tetens und Kant eingeführte Dreitheilung der Seelenkräfte wieder auf. Wir haben sie für unsere Schulkunde beibehalten.

Die Gefühle haben ferner das Eigene, daß sie schwer zu definiren sind. Diese Schwierigkeit liegt im Wesen der Gefühle begründet. Die Gefühle sind nämlich tiefinnerliche Seelenzustände, deren Entstehungsursachen in der Regel sehr verborgen liegen, deren Höhenpunkte meist kurz sind, deren Verschwinden gewöhnlich unmerklich verläuft. Sie sind zwar Thatsachen des Bewußtseins; wenn aber die bewußte Seele anfängt, über ihre Gefühle zu reflectiren, dann entweichen diese nur um so schneller, oder bewahren doch für die nüchterne Reflexion nicht ihre Frische und Innerlichkeit. Sie scheuen also gewissermaßen das Licht des reflectirenden Verstandes und bekunden eben damit, daß sie ungestört für sich selbst sein wollen, was sie sind — daß sie sich für sich selbst ausleben wollen. Sie lieben in gewissem Sinne das Stillleben. Ist es aber wahr, daß die ganze Seligkeit, wie alle Pein des Erdenlebens in unserer Gefühlswelt beschlossen liegt, so muß es gleichwol für uns von höchstem Interesse sein, diese geheimnißvolle Welt näher kennen zu lernen. Blicke in dieselbe sind besonders für den Erzieher von hoher Bedeutung. Denn der Lehrer soll ja nicht bloß denkende, sondern auch gefühlvolle Menschen bilden. Gehen wir daher auf die Lehre vom Gefühlsleben der Seele so weit näher ein, als es die Zwecke unserer Schulkunde heischen.

I. Wesen der Gefühle.

§. 51.

Im gewöhnlichen Leben, ja selbst in Psychologien werden Empfindung und Gefühl nicht immer richtig unterschieden. Alle Eindrücke oder Reize der Außenwelt auf unsere fünf Sinne nennen wir Empfindungen. Wir unterscheiden demgemäß Empfindungen des Gesichts-, des Gehörs-, des Geschmacks-, des Geruchs-, des Haut- und Tastsinnes.*)

Die Empfindungen sind ursprünglich und an sich unbewußt. Sobald sie bewußt werden, werden sie zu Merkmalen oder Eigenschaften der Gegenstände, von denen sie kommen, sodann weiter zu Wahrnehmungen. Wahrnehmungen erklärten wir daher als das bewußte Innewerden der von bestimmten Gegenständen der Außenwelt kommenden Eindrücke.

Wahrnehmungen und die aus ihnen hervorgehenden Vorstellungen sind aber an sich keine Gefühle; denn wir nehmen tausend Dinge ohne die geringste Gefühlsbewegung wahr. Oder wer empfände wol eine Gefühlserregung beim Anblick eines gewöhnlichen Fensters, eines Mauerziegels? Was sind denn nun Gefühle? Zunächst Zustände im innern Seelensein. Das Eigenthümliche dieser Zustände möge ein Beispiel veranschaulichen. Wir denken uns einen Wandersmann, der bei einbrechender Nacht durch einen Wald wandern muß. Man erzählt ihm im

*) Wenn man den Haut- und Tastsinn Gefühlssinn nennt, so wird da das Wort Gefühl in einem engern Sinne genommen.

letzten Gasthause, daß dort Tags zuvor ein Raubanfall stattgefunden, daß der Angefallene auf entsetzliche Weise mißhandelt worden. Die Vorstellung, daß ihm Gleiches widerfahren könne, versetzt seine Seele in große Unruhe — er fühlt peinliche Furcht. Man denke sich einen andern Reisenden auf demselben Wege, der aber von jenem Raubanfalle nichts gehört; der hat keine beunruhigenden Vorstellungen. Er wandert zu derselben Zeit durch denselben Wald getrosten Muthes. Diese Beispiele lehren, daß gewisse Vorstellungen es sind, die im Seelenleben das allgemeine Lebensgefühl aufregen, oder niederdrücken. Wenn also die Seele fühlt, so bildet sie in diesem Zustande zwar keine Vorstellungen; aber Vorstellungen sind es, welche die Gefühle erregen. Durch Vorstellungen von etwas Fröhlichem oder Glücklichem, das uns bevorsteht, entstehen Lustgefühle; durch Vorstellungen von drohendem Unglück Unlust- oder Furchtgefühle.

Jetzt läßt sich der Unterschied von Wahrnehmung und Gefühl schärfer bezeichnen. In der Wahrnehmung ist der wahrgenommene Gegenstand außerhalb der Seele, während bei den Gefühlen der Gegenstand, deß man sich bewußt wird, ein Zustand im innern Seelensein selbst ist. Wahrnehmungen sind demnach gegenständlich oder objectiv, Gefühle dagegen zuständlich oder subjectiv. Die Gefühle werden zwar auch empfunden, aber nicht sinnlich, sondern seelisch. Sie werden aber empfunden entweder als Lust oder Unlust, als Freude oder Leid. Hiernach unterscheidet man Lust- oder Unlustgefühle. Die Lustgefühle sind angenehme, die Unlustgefühle unangenehme Zustände im Seelensein.

Gefühle entstehen also durch Vorstellungen; nicht auch durch leibliche Zustände? Leib und Seele stehen allerdings in engster Wechselbeziehung. Tiefe Traurigkeit der Seele, etwa Kummer oder Gram über mißrathene Kinder, über schwere Verluste an irdischen Gütern — lähmen auch das leibliche Leben, wie Schmerzen des Leibes das Seelenleben. Körperliche Leiden erwecken in der Seele das Gefühl der Unlust, körperliches Wohlbefinden das Gefühl der Lust unmittelbar. Aber diese körperlichen Zustände werden ja ebenfalls bewußt; wir können sie objectiviren, also uns vorstellen. So lange das Kind sich seinen körperlichen Schmerz oder sein Wohlbefinden noch nicht denken kann, so lange hat es auch noch keine Leid- oder Lustgefühle, sondern von beiden nur Empfindungen. Erst wenn es klagt, daß ihm dieß oder jenes Glied weh thue, sind seine Schmerzempfindungen Gefühle. Wir definiren daher die Gefühle nun so: Sie sind bewußte seelische Zustände der Lust oder Unlust, der Freude oder des Leides, durch Vorstellungen erregt.

Auch Begehrungen und Widerstrebungen wecken Lust- und Unlustgefühle; denn was wir begehren, hat unser Wohlgefallen für sich, was wir verabscheuen, mißfällt uns. Daher erklärt Dr. Joseph Beck die Gefühle etwas allgemeiner, als wir gethan, nämlich so: Sie

sind bewußte Zustände oder selbstbewußte Stimmungen der Seele, hervorgebracht durch die Eindrücke ihrer gegenständlichen Thätigkeiten des Erkennens und Begehrens.

Wie in der äußern Natur Ruhe und Bewegung immerdar wechseln, so ist's auch im innern Seelensein. Ist's völlig ruhig im Gemüth, dann sind wir uns keines besondern Gefühlszustandes bewußt. Lustgefühle regen das Lebensgefühl der Seele auf, Unlustgefühle drücken es nieder. Wenn daher Furcht und Hoffnung in der Seele kämpfen, dann gleicht das Gemüth einer wogenden See. Darum hat man die Gefühle treffend auch Seelenbewegungen genannt.

Ebenso passend nennt man sie Seelenstimmungen. Dieß Bild ist hergenommen von einem musikalischen Instrument. Die heitere Seele gleicht einem wohlgestimmten, die unruhige oder gedrückte Seele einem verstimmten Instrument. Einen bekümmerten oder mürrischen Menschen nennt man verstimmt.

Zusatz. Herbart nennt die Vorstellungen Kräfte. Grade die Gefühle können uns erkennen lassen, wie Vorstellungen wirklich Kräfte sind, die oft sehr mächtig wirken. Welch eine Kraft liegt in der einen Vorstellung eines treuen Mutterherzens, nach der es besorgt, daß ihr einziger Sohn auf dem Schlachtfelde möchte geblieben oder doch schwer verwundet sein.

II. **Eintheilung der Gefühle.**

Allgemeines.

§. 52.

Die Gefühle werden sehr verschieden eingetheilt, oft nach sehr ungleichen Eintheilungsgründen. Versuchen wir es, für unsere Zwecke möglichst einfache Eintheilungen zu gewinnen. Wir beginnen mit der Analyse eines Gefühls. Ohne Mühe ergeben sich uns da sofort drei Momente:

ein allgemeiner Zustand der Seele, welcher sie fähig macht, von ihren Gefühlen zu wissen — also ein Zustand des Bewußtseins; der Zustand selbst, den wir Fühlen nennen; die Ursache, durch welche in der Seele ein Gefühl entsteht.

Wir können den Inhalt dieser Sätze in drei Worte fassen: Bewußtsein der Seele — ein Gefühlszustand — eine Gefühlsursache.

Das Bewußtsein der Seele ist freilich eine nothwendige Voraussetzung, ohne welche Gefühle gar nicht möglich wären; denn in völlig unbewußten Seelenzuständen, wie in tiefem Schlaf, in Ohnmachten, bei Chloroformirung — sind nicht einmal Empfindungen, viel weniger Gefühle möglich. Da das Bewußtsein für alle Acte des Seelenlebens — für das Erkennen, Fühlen und Wollen gleich wesentlich ist, so ist klar, daß es kein specifisches Merkmal des Fühlens sein kann. Demnach bleiben uns für die Eintheilung der Gefühle nur zwei wesentliche Momente: die Gefühls**zustände** und die Gefühls**ursachen.** Die Gefühls-

zustände sind, wie die Gefühlsursachen, sehr verschieden. Auf dieser Verschiedenheit beruhen nach beiden Seiten hin Eintheilungen.

Zusatz: Unbewußte Gefühle sind undenkbar, gerade wie unbewußte Wahrnehmungen. Denn beide Vorgänge sind eben Acte des Bewußtseins. Aber wie Wahrnehmungen, so können Gefühle zu Vorstellungen werden, die als solche, wie alle Vorstellungen, aus dem Zustand des Bewußtseins in's Unbewußtsein treten können, und umgekehrt. Die unbewußt gewordenen Lust- und Unlustgefühle sind also auch erinnerbar und werden durch die Erinnerung in der Seele von neuem erregt, wenn auch nicht in ursprünglicher Frische und Stärke.

A. Gefühle nach ihren Gefühlszuständen. Affecte.

§. 53.

An den Gefühlszuständen als solchen unterscheiden wir: den Ton, die Stärke, die Dauer.

1. Wenn wir bei den Gefühlen nur die Zustände in's Auge fassen, wenn wir allein darauf sehen, wie die Gefühle von der Seele empfunden werden, so können wir im Allgemeinen zwei Hauptarten von Gefühlen unterscheiden: Lust- und Unlustgefühle. Die Lustgefühle sind angenehm, die Unlustgefühle unangenehm. Man nennt die Art und Weise, wie die Gefühle von uns empfunden werden, ihren Ton (tonus). Dem Tone nach gibt es also Lust- und Unlust-, freudige und traurige, angenehme und unangenehme Gefühle.

2. Die Grade der Lust und Unlust sind sehr verschieden. Wir befinden uns zuvörderst öfter in einem Zustande, in welchem wir weder Lust noch Unlust empfinden, es ist der Zustand der Gefühls-Indifferenz — der Nullpunkt im Gefühlsleben. Auch Gleichgültigkeit ist ein Zustand der Indifferenz; denn in diesem (apathischen) Zustande erfreut weder das Erfreuliche, noch betrübt das Betrübende, vielmehr läßt beides kalt. Die Freude erhebt das Seelenleben über jenen Indifferenzpunkt empor, die Trauer drückt es unter jenen Indifferenzpunkt hinab. Man kann sich also das Gefühlsleben der Seele unter dem Bilde eines Thermometers vorstellig machen. Die Lustgefühle bilden dann gleichsam eine Scala positiver Gefühle, die Unlustgefühle eine Scala negativer Gefühle.

Wenn das allgemeine seelische Lebensgefühl nur ein wenig über oder unter den Indifferenzpunkt im Gefühlsleben geht, dann entstehen sogenannte Anwandlungen. Es gibt Anwandlungen von Freude und Fröhlichkeit, aber auch von Furcht und Angst. Wenn wir das Schwinden des Bewußtseins inne werden, dann entsteht das Gefühl der Ohnmacht.

Wenn sich nun die Gefühle über die Anwandlung hinaus in einem stärkeren Grade regen, dann nennt man sie Affecte. Manche Psychologen nennen nur jene heftigen, die Seele gleichsam erschütternden Gefühle Affecte, unter denen das klare Bewußtsein oder die verständige Ueberlegung der Seele leidet. Manche Affecte sind so stark, daß sie den Tod zur Folge haben.

Die positiven Affecte nennt man auch Affecte der Förderung, die negativen Affecte der Hemmung. Affecte der Förderung sind: Freude, Lustigkeit und Ausgelassenheit, Jubel, Hoffnung, Begeisterung und Schwärmerei, Bewunderung und Erstaunen, Entzücken. Affecte der Hemmung sind: Trauer und Betrübniß, Angst und Schreck, Furcht, Scham, Kummer und Gram, Aerger, Zorn und Entrüstung, Verzweiflung. Die psychologische Beschreibung dieser Affecte wird an diesem Orte freilich dadurch erschwert, daß man sich keinen dieser Gefühlszustände ohne die ihn bewirkenden Gefühlsursachen denken kann. Denn alle Namen derselben sind objectiv, und deuten eben damit auf ihre Gefühlsursachen hin. Denn man sagt: sich freuen über Etwas, hoffen auf Etwas, bewundern Etwas, erstaunen über Etwas, begeistert werden von oder für Etwas, entzückt werden von Etwas, traurig sein wegen Etwas, Kummer und Gram haben über Etwas u. s. w.

3. Endlich kommt bei den Gefühlen auch noch die Dauer in Betracht. Manche Gefühle gehen bald vorüber, andere sind sehr anhaltend; ja, gewisse Schmerzensgefühle setzen sich im Gemüth so fest, daß man sie gar nicht los werden kann.

Obgleich wir hier von den Gefühlsursachen noch nicht besonders gehandelt haben, so werden die nachfolgenden einfachen Beschreibungen der wichtigsten Affecte drum verständlich sein.

Freude bezeichnet im Allgemeinen eine gehobene heitere Seelenstimmung, die der Veranlassung und dem Grade nach sehr verschieden sein kann. Man unterscheidet sinnliche, geistige oder geistliche Freude, je nachdem ihre Ursache eine sinnliche, geistige oder geistliche ist. Die Freude an Speisen und Getränken ist sinnlich, die an Wissenschaften geistig, die Freude an Gott und göttlichen Dingen ist geistlich. (Sirach 1, 12; Ps. 92, 5; 1. Thess. 5, 16 ist von geistlicher Freude die Rede.) Wenn die Freude zum Affect im engern Sinne des Wortes wird, so kann sie das Bewußtsein zurückdrängen; denn es kann Jemand vor Freude außer sich sein. Fröhlichkeit ist von Freude nicht wesentlich verschieden.

Lustigkeit und Ausgelassenheit bezeichnen beide hohe Grade der Fröhlichkeit. Sie finden sich da, wo eine Fülle physischer Lebenskraft ist, darum besonders bei der Jugend; auch da, wo das Glück ein Herz sehr, ja zu sehr erhoben hat. Die Ausgelassenheit vergißt leicht die Grenzen der Wohlanständigkeit und artet insbesondere bei Ungebildeten in Zügellosigkeit und Muthwillen aus.

Jubel ist ein sehr hoher Grad von Freude über Ereignisse, die für unser Wohl die wichtigsten guten Folgen hatten oder haben. Man denke an die kirchlichen, politischen und privaten Jubelfeste.

Hoffnung ist ein Gefühl, das durch zukünftige freudige Ereignisse — durch zu erwartende Güter geweckt wird. Was die Hoffnung erregt, heißt Hoffnungsgrund. Es gibt irdische und himmlische Hoffnung, je nachdem sie auf zeitliche oder himmlische Güter gerichtet ist. Die himmlische Hoffnung ruht auf Glauben, ja sie ist selbst Glaube, aber ein in die Zukunft gerichteter — ein wartender Glaube. Salomo sagt: „Bei allen Lebendigen ist Hoffnung." Gänzliche Hoffnungslosigkeit ist Verzweiflung. Es gibt auch eingebildete oder leere Hoffnung.

Begeisterung und Schwärmerei. Begeisterung entsteht, wenn uns eine Idee, sei es eine politische, eine ästhetische oder religiöse, so mächtig ergreift, daß der Wille zur That angefeuert wird. Es gibt kriegerische, dichterische, politische, religiöse Begeisterung 2c. Rührt die Begeisterung von unklaren, verworrenen Ideen her, so wird sie zur Schwärmerei.

Bewunderung und Erstaunen. Was man an wissenschaftlichen oder künstlerischen Leistungen bewundert, erscheint uns als außerordentlich, gleichsam wie ein Wunder. Die Grade der Bewunderung hängen sehr von der geistigen Bildung dessen ab, der da bewundert. Der Ungebildete bewundert oft nur Nebendinge, z. B. die Stärke und Ausdauer der Stimme eines Redners. Der Gebildete, zumal der Kunstverständige, bewundert nur das Künstlerische einer Leistung. Bei fortschreitender geistiger Bildung oder Kunstgeschicklichkeit bewundert man später oft gar nicht mehr, was man früher hoch bewunderte. — Erstaunen ist ein noch höherer Affect. Das, worüber wir erstaunen, überwältigt uns durch seine Eindrücke oft bis dahin, daß darüber der „Verstand stehen bleibt."

Entzücken ist im Allgemeinen ein hoher Grad eines tiefinnerlichen Wonnegefühls. Man kann entzückt werden von den bezaubernden Tönen eines Gesanges, von der Schönheit einer Landschaft u. s. w. In der heiligen Schrift bezeichnet Entzückung einen ganz eigenthümlichen geistigen Zustand, bei welchem einzelne Propheten und Apostel aus dem Zustande ihres gewöhnlichen Bewußtseins gleichsam heraustraten und in einen Zustand innern Schauens himmlischer Dinge versetzt wurden (Jesaia 6, 1—3; Apostelgesch. 10, 10; 2. Kor. 12, 2—4).

Trauer und Betrübniß sind negative Gefühle — jene ein stärkerer unangenehmer Gefühlszustand als diese. Je nach dem Grade machen sie niedergeschlagen und verdüstern die Seele.

Angst und Schreck. Bei der Angst kommt das Gefürchtete nach und nach näher, beim Schreck kommt, was erschreckt, unversehens. Ein heftiger Donnerschlag, ein unerwarteter Schuß erschrecken uns.

Furcht, das Gegentheil der Hoffnung, ist ein angstvolles Gefühl der Erwartung eines Uebels oder Unglücks. Ein höherer Grad der Furcht schwächt das allgemeine Lebensgefühl, raubt die Besonnenheit, lähmt den Muth, macht die Glieder des Leibes beben u. s. w. Die Schrift sagt: „Die Furcht hat Pein."

Scham entsteht, wenn wir uns solcher Schwächen bewußt werden, die unserm Ansehen oder unserer Würde zur Unehre gereichen. Wer der Lüge, der Heuchelei und Falschheit, der Unwissenheit überführt wird, der schämt sich. Unverschämtheit gilt als sittliche Verdorbenheit.

Kummer und Gram. Kummer ist tiefe, dauernde Betrübniß über herbe Verluste oder bittre Kränkungen. Was uns Kummer macht, geht mit uns schlafen und steht mit uns auf; wir können es nirgends und nie aus dem Sinne bringen. Gram ist noch eine intensivere Betrübniß, die man auch Harm nennt. Ein Mensch kann sich zu Tode grämen. Sirach sagt: „Wenn Freunde einander gram werden, so bleibet der Gram bis in den Tod."

Aerger und Zorn. Aerger ist ein passiver Gefühlszustand, der sich auch körperlich ausdrückt. Zorn ist ein activer Affect, eine heftige Gemüthserregung, die sich oft in tobenden Worten und heftigen körperlichen Bewegungen Luft macht. Kränkliche Personen werden leicht ärgerlich, cholerische leicht zornig. Heftiger Zorn raubt dem Menschen die Besonnenheit der Ueberlegung und des Handelns, so daß ein solcher nicht mehr weiß, was er redet und thut. Jacobus sagt: „Des Menschen Zorn thut nicht, was vor Gott recht ist."

Entrüstung entsteht, wenn uns oder Andern ein schreiendes Unrecht geschieht. Frecher Diebstahl, boshafte Verleumdung, Gewaltthaten entrüsten, ja empören das Gemüth.

Verzweiflung ist ein qualvoller Zustand gänzlicher Hoffnungslosigkeit. Sie führt nicht selten zum Selbstmord. — So viel über die Affecte.

Zusatz. Hier finde die Frage noch eine Stätte, ob Freude und Leid im Gemüthe beisammen sein können, oder — was dasselbe — ob gemischte Gefühle möglich sind. Etliche Psychologen verneinen dieß, andere nehmen es an. Denken wir uns einen Vater, der einen einzigen Sohn hat, welcher zwar geistig sehr begabt, aber körperlich bedenklich leidend ist. Beim Anblick dieses Sohnes werden im Herzen des Vaters Freude und bange Sorge zusammenklingen und also ein Gefühl der Wehmuth rege machen. So kann die Freude eines gefühlvollen Siegers beim Blick auf die Jammerscenen seines Schlachtfeldes keine reine sein; sie wird sich mit tiefem Weh verschmelzen, mithin eine wehmüthige sein. Der Grundton aller elegischen Dichtungen ist Wehmuth. Man denke an „Sehnsucht nach dem Vaterlande" von Haller; „Beim Grabe meines Vaters" von Hölty; „Elegie auf dem Schlachtfelde bei Kunnersdorf" von Tiedge. Von den Kirchenliedern sind insbesondere die Buß- und Vertrauenslieder elegisch.

B. Gefühle nach den verschiedenen Gefühlsursachen.

Allgemeines.

§. 54.

Wenden wir uns nun zur speciellen Betrachtung der Gefühlsursachen. Halten wir fest, daß Gefühle nur durch **Vorstellungen** erregt werden. Nun haben wir in der Lehre vom Erkenntnißvermögen dreierlei Vorstellungen kennen gelernt: sinnliche, begriffliche oder intellectuelle und ideale. Da entsteht denn die Frage: Geben sinnliche Vorstellungen sinnliche, intellectuelle Vorstellungen intellectuelle, ideale Vorstellungen ideale Gefühle? Wenn dem so wäre, dann ergäbe sich uns hier eine sehr einfache Eintheilung, die sich auf die drei Hauptarten von Vorstellungen gründete. Im Allgemeinen hat es mit dieser Eintheilung wirklich seine Richtigkeit, im Besondern müssen wir aber erst noch Folgendes bemerken.

Vorerst bringen wir in Erinnerung, daß viele sinnliche Wahrnehmungen und deren Vorstellungen weder Wohlgefallen noch Mißfallen erwecken; dieselben sind für das Gefühlsleben ganz indifferent. Man denke an die Vorstellungen vom Bleistift, Schulschwamm, Sand, Thon. Es könnten diese Vorstellungen die Seele nur erst dann in eine Gefühlsbewegung versetzen, wenn anderweite Vorstellungen dazu kämen. So könnte ein Landschaftsmaler sehr verstimmt werden, wenn es ihm für eine landschaftliche Scizze an Ort und Stelle an einem Bleistift fehlte; dagegen aber auch wieder sehr vergnügt, wenn er nach ängstlichem Suchen in seiner Reisetasche glücklich noch einen entdeckte. So könnte ein Töpfer an einem Thonhaufen freudiges Interesse empfinden, weil ihm die Qualität der Masse für seine Töpfergeschirre vorzüglich geeignet scheint. In diesen Fällen sind es aber, wie schon bemerkt, nicht jene Vorstellungen an sich, die ein Gefühl erregen, sondern Vorstellungen des Interesses, die sich daran knüpfen.

Ebenso sind viele begriffliche Vorstellungen an sich ganz unvermögend, Gefühle zu erregen, z. B. die Begriffe Uhr, Stuhl, Tisch, Kreide.

Gesetzt aber, es sei einem Examinanden aufgegeben, die Begriffe Kreis und Oval zu definiren, ihre Unterschiede zu beschreiben und deren Berechnung auszuführen, so würde die gelungene Lösung ihn erfreuen, die mißlungene verstimmen. Aber auch in diesem Falle hingen die Gefühle von ganz andern Vorstellungen ab. Daß es aber begriffliche Vorstellungen und Vorstellungsreihen gibt, die in sich die Kraft haben, Gefühle zu erregen, werden wir bald sehen.

Die idealen Vorstellungen unterscheiden sich als Gefühlsursachen von den sinnlichen und begrifflichen darin, daß sie, weil sie das Vollkommne zum Inhalt haben, mehr als jene in sich die Kraft besitzen, ein Wohlgefallen zu erwecken.

So wäre denn die Eintheilung der Gefühle in: sinnliche, intellectuelle und ideale wirklich berechtigt. Halten wir sie daher fest.

1. Sinnliche Gefühle.

§. 55.

Es gibt unzählige sinnliche Wahrnehmungen und Vorstellungen, die in der Seele ein Wohlgefallen oder Mißfallen, leibliche Zustände, die Lust- oder Unlustgefühle erregen. Zuvörderst hat jeder Sinn seine eigenen Lust- und Unlustgefühle. Hierfür einige Beispiele. Das Auge schaut mit Wohlgefallen den Sonnenaufgang — den Vollmond im tiefen Blau des Himmels — das Weiß der Lilie — das zarte Blau des Veilchens — das Gelb eines Rübsenfeldes; das Ohr lauscht mit innigem Wohlgefallen auf die zarten Töne einer Flöte — auf den Gesang der Lerche. So ergötzen wohlschmeckende Speisen, angenehme Düfte wohlriechender Blumen. Mißgestalten, schrille und unreine Töne, üble Gerüche, faule Geschmäcke u. s. w. erregen dagegen Unlustgefühle. Alle diese Gefühle sind sinnliche; denn sie werden durch sinnliche Eindrücke unmittelbar erregt. Hierher gehören aber auch die Gefühle, welche durch körperliche Zustände erregt werden. Leibliches Wohlsein stimmt heiter, fröhlich, lustig; leibliches Unwohlsein macht betrübt, verstimmt. Wie innig Leib und Seele verbunden sind, erkennt man gerade an den Wirkungen recht deutlich, welche leibliche Zustände auf das Seelenleben, seelische Zustände auf das leibliche Leben ausüben. Ist die Seele mit Trauer erfüllt, so schmeckt kein Essen; leidet der Körper Schmerzen, so vermag sich die Seele keiner Freude hinzugeben.

Zusatz. Die frühere Psychologie unterschied ein niederes und höheres Erkenntnißvermögen. Zu dem niedern rechnete sie das sinnliche Vorstellungsvermögen, zu dem höhern Verstand und Vernunft. Ebenso unterschied man ein niederes und höheres Gefühlsvermögen. Zu den niedern Gefühlen rechnete man die sinnlichen, zu den höhern die intellectuellen und idealen. Diese Eintheilung hat ihre Berechtigung und ist selbst von Anhängern der neuen Psychologie beibehalten worden.

Die von uns besprochenen sinnlichen Gefühle gehören also zu den niedern Gefühlen. Nun gibt es noch Gefühle, die man nicht ohne Weiteres rein sinn-

liche nennen kann, die sich aber auch nicht zu den höhern zählen lassen. Man nennt sie formale Gefühle. Ein solches ist z. B. das Gefühl der Erwartung. Jede Erwartung ist begleitet von einem Gefühl; denn das, worauf man wartet, soll uns irgendwie erfreuen. Nun kann man aber das Allerverschiedenste erwarten: das hungrige Kind erwartet mit heißer Sehnsucht die Heimkehr der Mutter — ein Candidat die Vorladung zur Prüfung — der Feldherr den Feind — der Jäger ein Wild — der Astronom das Eintreten eines Gestirns — der Arzt die gute Wirkung einer verordneten Arznei. Das Erwarten ist mithin ein sehr allgemeines — ein formales Gefühl. Formale Gefühle sind ferner: das Gefühl der Beklemmung und der Erleichterung — des Suchens und des Findens — des Gelingens und Mißlingens — der Hoffnung und der Furcht — der Erholung und Ermüdung — der Langeweile u. s. w. Beklommen kann man sich in verschiedenen Lagen des Lebens fühlen: vor einem Examen — beim Sprechen mit einer hohen Person oder vor einer großen Versammlung. Nach wohlbestandenem Examen, nach einer gelungenen Rede fühlt man sich erleichtert. Alles Suchen versetzt in Unruhe, in eine gewisse Spannung, in der der Geist auf den Gegenstand des Suchens mit Begier gerichtet ist. Wie das Suchen unruhig, oft sehr verstimmt macht, so versetzt das Finden in freudige Stimmung. Ueber Furcht und Hoffnung haben wir bei den Affecten gesprochen. Die Gefühle der Erholung durch Ruhe nach langer schwerer Arbeit, der Ermüdung durch die Arbeit sind bekannt genug. Die Langeweile ist für Personen, die eine rege Thätigkeit gewöhnt sind, ein unangenehmer, oft recht qualvoller Zustand. Wie langweilt man sich, wenn man an einem Orte stundenlang auf den Dampfwagen warten muß, zumal wenn die Weiterreise Eile hat.

Den formalen Gefühlen gegenüber nennt man die höhern, also die intellectuellen und idealen Gefühle, qualitative. Der Unterschied zwischen beiden ist leicht zu begreifen. Während bei den formalen Gefühlen die verschiedensten Ursachen ein und dasselbe Gefühl erregen, so haben die qualitativen Gefühle bestimmte Arten von Gefühlsursachen. Wahrheitsgefühle werden durch die Ideen des Wahren, Schönheitsgefühle durch die Ideen des Schönen, sittliche Gefühle durch Ideen des Guten erweckt. Wahrheits-, Schönheits- und sittliche Gefühle sind also Gefühle von bestimmter Qualität, daher sehr passend „qualitative" benannt. Wir wenden uns nun zur nähern Betrachtung dieser höhern Gefühle.

2. Intellectuelle Gefühle. — Das Wahrheitsgefühl.

§. 56.

Der Zweck alles Erkennens ist die Wahrheit. Der Geist hat die Fähigkeit, die Wahrheit zu erkennen. Da fragen nun die Skeptiker mit Pilatus: Was ist Wahrheit?

„Gold ist ein Metall." Ist das wahr? Ja; denn das Gold gehört wirklich zu den Metallen. Das Urtheil ist also formell und sachlich richtig. „Feuer ist ein Element." Das Urtheil ist der Form nach ein Wirklichkeits-Urtheil; aber in Wirklichkeit ist das Feuer kein Element. Das Wesen des Feuers und das Wesen eines Elementes decken sich nicht. Wer so urtheilte, der wüßte nicht, was ein Element ist. Um richtig urtheilen zu können, muß man also richtige Begriffe von der Sache haben, über die man urtheilt. Unsere Begriffe sind wahr, wenn wir in ihnen alle wesentlichen Merkmale denken. Handelt es sich um historische Thatsachen, so muß man die wahren Ursachen und den wirklichen Verlauf

dieser genau erforschen. Die Wahrheit ist also bedingt von der richtigen Erkenntniß der Sache, um die es sich handelt. Wahrheit ist mithin jede Erkenntniß, die mit dem Wesen des Erkenntnißgegenstandes übereinstimmt.

Die Wahrheit wird gesucht; sie läßt sich oft nur auf dem Wege mühsamen und anhaltenden Forschens finden. Aber schon das Suchen der Wahrheit ist mit einem gehobenen Gefühl verbunden; denn man freut sich im Voraus ihres künftigen Besitzes. Hat man endlich die Wahrheit gefunden, so versetzt sie die Seele in Freude und seliges Entzücken. Die Freude des Pythagoras nach Auffindung seines berühmten geometrischen Lehrsatzes war so groß, daß er den Göttern eine Hekatombe zum Opfer brachte. — Archimed hatte nach langem Suchen gefunden, daß ein in eine Flüssigkeit getauchter Körper so viel von seinem Gewicht verliert, als die Schwere eines gleichen Volumens der Flüssigkeit beträgt. Mittelst dieses Gesetzes bestimmte er, wie viel Zusatz der Verfertiger einer Krone, die der König Hiero aus reinem Golde verlangt hatte, betrüglicher Weise hinzugefügt hatte. Die Auflösung des Problems fand er, als er eben badete. Sie erfreute ihn so sehr, daß er nackend die Straßen nach seiner Wohnung mit dem steten und lauten Ausrufe durcheilte: „Ich habe es gefunden! Ich habe es gefunden!“ (*Εὕρηκα! εὕρηκα!*)

Man hat die Wahrheit das Licht der Seele genannt. „Licht, in Gedanken und Worte gefaßt, ist Wahrheit“ — sagt Oetinger. Wie das Licht das Auge, so erfreut die Wahrheit die Seele unmittelbar. Joseph Beck nennt das Wahrheitsgefühl das eigentliche Lebensgefühl des Menschengeistes, die Zierde und das Wesen desselben, bei dessen Verleugnung er der Unlauterkeit und Lüge und damit jedem sittlichen Verderben verfällt. Cicero sagt von ihr: „Nihil est menti veritatis luce dulcius“, d. i. nichts ist dem Geiste süßer (angenehmer), als das Licht der Wahrheit.

Das Gegentheil von Wahrheit ist Irrthum und Lüge. Werden wir uns bewußt, daß unsere Kenntniß von einem Gegenstande auf Irrthum beruht, so fühlen wir uns verstimmt, beschämt, beunruhigt. Niemand wird sich seines Irrthums rühmen. Wo Liebe zur Wahrheit wohnt, da mag man vom Irrthum nichts wissen. Der Irrthum ist geistiges Dunkel. Der Zweifel schwebt zwischen Ja und Nein, er quält die Seele. Eben deßwegen treibt er aber auch an, zur Gewißheit zu kommen. Lust und Wohlgefallen zur religiösen und zur wissenschaftlichen Wahrheit ist ein seliges Gefühl; denn die Wahrheit ist göttlich. Darum kann man sagen: wer in der Wahrheit bleibet, der bleibet in Gott und Gott in ihm.

Ideale Gefühle.

§. 57.

Wir unterscheiden hier zunächst zwei Arten, nämlich ästhetische und heilige Gefühle. Die heiligen Gefühle theilen sich wieder in religiöse und moralische.

a. Aesthetische oder Schönheitsgefühle.

§. 58.

Bei dem Wahrheitsgefühl mußten wir erst untersuchen, was Wahrheit ist; bei dem Schönheitsgefühl wird unsere erste Frage sein müssen, worinnen das Wesen des Schönen bestehe.

Man unterscheidet Natur- und Kunstschönheiten. Alle Gegenstände der Natur, die bei Gebildeten, ja auch bei Ungebildeten unmittelbar ein Wohlgefallen in der Seele wecken, nennen wir schön. Wir sprechen von schönen Landschaften, von schönen Pflanzen und Thieren, von schönen Naturerscheinungen. Wie oft hören wir mit dem Ausdruck des Erstaunens bei Betrachtung von Naturgegenständen oder landschaftlichen Gruppen: „Wie schön ist doch das!“ Man denke sich nun aber die unendliche Mannichfaltigkeit der Naturkörper, von denen jeder in seiner Art schön ist; wie schwer ist es da, in Worte zu fassen, worinnen das Wesen des Schönen im Allgemeinen bestehe. Nur so viel ist klar, daß es sich in gefälligen, zarten oder großartigen Formen und Gestalten, in wohlthuender Färbung, in Ebenmäßigkeit der Theile, hauptsächlich aber in harmonischer Einheit des Ganzen zu erkennen gibt.

Das Schöne in den Schöpfungen der Künste — in der Ton- und Dichtkunst, in der Malerei, in der Architektur — ist weniger unmittelbar und gemeinverständlich als das Schöne in der Natur. Während das Veilchen und die Lilie, ein edles Roß und den stolzen Pfau, ein herrliches Thal und einen großartigen Wasserfall Jedermann ohne Mühe schön findet, vermögen an Kunstwerken nur Gebildete und Eingeweihete das Schöne zu erkennen und mit Worten zu beschreiben.

Bei allen Erzeugnissen der Kunst kommt ein Zwiefaches in Betracht: eine Idee und die sinnliche Darstellung derselben — in Wort, Ton, Farbe und Stoffen. Der Componist, der für den festlichen Einzug eines sieggekrönten Heeres einen Sieges- und Jubelmarsch componiren soll, wird sich vor Allem den Zweck dieser Composition auf's Lebhafteste vorstellen, sodann sorgfältig alle technischen Mittel wählen, die beim Volk und beim Heer die an sich schon gehobene patriotische Stimmung zum freudigsten Jubel steigern können. — Das bekannte Gemälde: „Die heilige Nacht“ von Correggio — hätte der Künstler in folgender Weise darstellen können: Die heilige Jungfrau mit dem Jesuskinde auf dem Schooß, in einem Stalle, von Joseph und den Hirten Bethlehems umgeben; am Himmel ein hellleuchtender Stern, der mit seinen Lichtstrahlen des Kindes Antlitz erleuchtete rc. Aber nein, bedeutungsvoll ließ Antonio Allegri von dem Kinde selbst den Lichtschein ausgehen, der die Nacht erleuchtet und alle umstehenden Personen anleuchtet. Denn Christus hat ja das Licht in sich selbst; daher heißt er auch das Licht der Welt. Der Weltheiland bedurfte nicht eines fremden Lichtes, das ihn erleuchtete, sondern er war „das Licht, das alle Menschen erleuchtet, die in diese Welt kommen“ (Joh. 1, 9). So findet nun Jedermann die Idee und

das Bild in seiner sinnlichen Darstellung erhaben und schön; denn das Bild versinnlicht ein Geistiges — eine Idee in völlig zutreffender Weise.

Aus diesen Beispielen ergibt sich, daß das Schöne in der Kunst der volle Einklang eines Sinnlichen und Uebersinnlichen ist. Wo es an diesem Einklang fehlt, da entsteht das Unschöne und Häßliche. Was ist schöner als eine völlig normale Menschengestalt! Wie verunstaltet erscheint dagegen der Mensch im Cretin! Auch die Naturkörper können in häßlicher Gestalt uns entgegentreten. Das Faulthier, die grinsende Hyäne, ein abgetriebener Gaul sind uns zuwider.

Der im menschlichen Geiste liegende Sinn für das Schöne heißt ästhetischer Sinn; das Gefühl für das Schöne aber Schönheitsgefühl. Das Schönheitsgefühl regt sich schon frühzeitig im Kinde. Die Schule bildet es im Anschauungsunterricht zuerst an gut gewählten schönen Gestalten aus der Thier- und Pflanzenwelt, ferner an guten kindlichen Gesängen und Poesien u. s. w. u. s. w.

Zusatz. Dr. Rumpel sagt in seiner „Philosophischen Propädeutik“: „Wir unterscheiden bei dem Schönen drei Momente: 1. alles Schöne muß eine sinnlich wahrnehmbare Erscheinung, ein Bild oder Tonwerk sein; auch die Poesie bildet in einer wohlklingenden, uns unmittelbar gefallenden Sprache ihre Gestalten so, daß sie für uns ein sinnlich wahrnehmbares Dasein erhalten; der reine Gedanke, auch der vollkommenste, kann nie schön im eigentlichen Sinne des Wortes genannt werden; 2. in Allem, was schön sein soll, muß, wie schon Plato sagte, ein Gedanke, etwas Geistiges sich aussprechen. Beides, Sinnliches und Geistiges, müssen sich so vollkommen durchdringen, daß man weder das Sinnliche als solches, noch das Geistige als solches unterscheiden kann. Aus dieser innigen und naturwüchsigen Verbindung dieser beiden Momente ergibt sich 3. die wesentliche Eigenthümlichkeit des Schönen, daß es unmittelbar wirkt; alles Schöne gefällt und erfreut uns, sobald wir es sehen oder hören, auch ohne daß wir den Grund dafür sogleich angeben können. Ein Kunstwerk, das wir zuvor studiren müssen, um es zu verstehen, können wir dann erst in seiner Schönheit genießen, wenn wir alle Studien hinter uns haben; denn dann erst kann es unmittelbar auf uns wirken. Die Schönheit der Natur, in welcher göttliche Gedanken in leiblicher Gestalt vor uns stehen, wirkt bei allen Menschen unmittelbar.“ —

b. Die heiligen Gefühle.

α. Religiöse Gefühle.

§. 59.

Wie das Wahrheitsgefühl auf der Idee des Wahren, das Schönheitsgefühl auf der Idee des Schönen, so beruhen die religiösen Gefühle auf Ideen der Religion.

Da Religion Gemeinschaft des Menschen mit Gott ist, so gründen sich die religiösen Gefühle auf die hocherhabenen Vorstellungen von dem göttlichen Wesen. Denke ich mir Gott als den allmächtigen Schöpfer des unermeßlichen Alls und der unzähligen Creaturen; erwäge ich die Wunder seiner Weisheit in dem Bau des Weltganzen, wie in dem Bau

jeder einzelnen Creatur bis hinab zum kleinsten Infusionsthierchen: so fühlt mein Geist vor solch erhabener Größe des Schöpfers tiefe Ehrfurcht. Oder erwäge ich, wie Gottes Vatergüte für alle Geschöpfe sorgt, so daß ein jedes findet, was ihm zum Leben nöthig ist; betrachte ich dabei insbesondere, wie seine göttliche Fürsorge sich gegen die Menschen so gnadenvoll erweist, und wie auch ich ein Gegenstand seiner väterlichen Güte bin: so entsteht im Herzen innige Dankbarkeit gegen ihn. Gedenke ich, wie oft der treue Gott denen, die ihn in ihren Nöthen angerufen, geholfen, wie er uns sogar vom größten geistlichen Elend — von der Sünde nach seiner grundlosen göttlichen Barmherzigkeit erlöset hat: so wirket solche Betrachtung in mir ein kindlich Vertrauen zu seiner Vatergüte. Diese Vatergüte erweckt in mir auch die Liebe zu Gott. Vergleiche ich meine Ohnmacht mit seiner Allmacht, meine Kurzsichtigkeit mit seiner Allwissenheit und Allweisheit, meine Sündhaftigkeit mit seiner vollkommnen Heiligkeit, so fühle ich bei solcher Betrachtung in Demuth meine Niedrigkeit, Schwachheit und Unwürdigkeit. Alle diese Gefühle: Ehrfurcht vor Gott, Dankbarkeit und Liebe gegen Gott, Vertrauen zu Gott, Demuth vor Gott sind religiöse Gefühle.

Wenn die religiösen Gefühle ein menschlich Herz lebendig erfüllen, dann bleiben sie da nicht verschlossen, sondern begeistern zu Psalmen und geistlichen lieblichen Liedern, zum Preise Gottes. Welch eine Fülle religiösen Lebens liegt nur allein in den Psalmen Davids! Wenn der heilige Sänger in Ehrfurcht die Größe des Schöpfers bewundert, dann singt er begeistert: „Kommt, laßt uns anbeten und knieen und niederfallen vor dem Herrn, der uns gemacht hat. Denn der Herr ist ein großer Gott und ein großer König über alle Götter. Denn in seiner Hand ist, was die Erde bringet, und die Höhen der Berge sind auch sein. Sein ist das Meer und er hat es gemacht, und seine Hände haben das Trockene bereitet.“ Dasselbe religiöse Gefühl durchdrang die Seele des frommen Gellert, als er sang: „Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht, die Weisheit deiner Wege, die Liebe, die für Alle wacht, anbetend überlege: so weiß ich, von Bewundrung voll, nicht, wie ich dich erheben soll, mein Gott, mein Herr, mein Vater.“ — Ein erhabenes Lob Gottes liegt ferner in den Psalmworten: „Lobet, ihr Knechte des Herrn, lobet den Namen des Herrn. Gelobet sei des Herrn Name von nun an bis in Ewigkeit. Vom Aufgang der Sonne bis zu ihrem Niedergang sei gelobet der Name des Herrn.“ — Gedenkt der Psalmist der großen Wohlthaten seines Gottes, dann ruft er sich und allen Frommen zu: „Danket dem Herrn; denn er ist freundlich, und seine Güte währet ewiglich!“ — Aus tiefer Demuth vor Gott sprach Abraham die Worte: „Ich habe mich unterwunden, mit dem Herrn zu reden, wiewol ich Erde und Asche bin.“ Der aus Mesopotamien zurückkehrende, von Gott reich gesegnete Jacob spricht in gleicher Demuth:

„Ich bin viel zu geringe aller Barmherzigkeit und Treue, die der Herr an mir gethan hat." Welch' eine Tiefe und Fülle religiöser Empfindungen in den Psalmen liegt, bekunden auch die großartigsten Tonschöpfungen berühmter Tonmeister über eine große Anzahl dieser Psalmen. Wir erinnern nur an den 23. Psalm von Klein, an den 96. Psalm von dem classischen Kirchencomponisten Naumann. — So ist auch der evangelische Liederschatz unendlich reich an religiösen Lob-, Dank-, Vertrauens-, Buß- und Trostliedern, die fast alle sich auf Psalmworte gründen.

Was nun die Bildung des religiösen Gefühlslebens betrifft, so weckt und bildet dieses vor Allem ein erbaulicher Religionsunterricht. Je mehr der Mensch Gott nach seinem Wesen und in seinen Werken erkennen lernt, desto tiefer wird er in seinem Gemüth ergriffen von Ehrfurcht, Liebe und Dankbarkeit ꝛc. gegen Gott. Insbesondere werden aber die religiösen Gefühle angeregt und gebildet durch andächtiges Lesen und Singen von Psalmen und geistlichen lieblichen Liedern in der Gemeinde, in Schule und Haus. Es ist merkwürdig, daß gerade die religiösen Gefühle sich im Kinde sehr frühzeitig regen. Diese Erfahrung hat den Psalmisten zu dem Ausruf veranlaßt: „Aus dem Munde der jungen Kinder und Säuglinge hast du dir eine Macht zugerichtet." Hierher gehört auch das Hosianna, mit dem Kinder den Herrn im Tempel zu Jerusalem begrüßten.

β. Moralische Gefühle. Das Gewissen.

§. 60.

Die Seele verhält sich auch gegenüber sittlich guten und bösen Gesinnungen und Handlungen nicht gleichgültig. Dankbarkeit gegen Eltern, Treue in der Freundschaft (wie sie Jonathan und David übten, Schiller in seiner Bürgschaft so herrlich geschildert hat), unbestechliche Gerechtigkeit (wie die Geschichte sie an Aristides und Fabricius rühmt), Wahrhaftigkeit und treues Halten gegebener Zusagen (wie bei Regulus), aufopfernde Liebe (wie sie Ruth gegen Naemi übte): die lebhafte Vorstellung von Tugenden dieser Art erweckt unser Wohlgefallen, steigert es bis zur Bewunderung; wogegen die Vorstellung von unedeln Gesinnungen und Handlungen, als: schnöder Undank der Kinder gegen ihre Eltern, freche Lüge, Heuchelei, Falschheit, Verrath, Neid, Mißgunst, Schadenfreude, Rachsucht — unser Mißfallen erregt, das sich bis zur höchsten Entrüstung und zu tiefstem Abscheu steigern kann.

Die menschliche Seele ist sittlich angelegt, darum sittlicher Gefühle fähig. Die Fähigkeit der Seele nun, durch Vorstellungen sittlich guter Gesinnungen und Handlungen angenehm, durch gegentheilige Vorstellungen unangenehm berührt zu werden, heißt sittliches oder moralisches Gefühl.

Fortsetzung.

§. 61.

Das moralische Gefühl gehört zu den heiligen Gefühlen. Es ist seinem innersten Sein nach ein Widerschein der göttlichen Heiligkeit und Gerechtigkeit in der Menschenseele. Das lebendige Centrum, aus welchem es hervorgeht, nennt die Psychologie Gewissen. Das Gewissen ist eine Einrichtung unserer geistigen Natur, nach der wir in uns selbst fühlen, was gut und böse. Im Gewissen billigen wir das Gute, verwerfen wir das Böse.

Das Wort „Gewissen" deutet in sinniger Weise selbst sein Wesen an. Es besteht aus dem Worte „wissen" und der collectivischen Vorsilbe „ge". (Gebrüder — Gebüsch — Gestirn.) Es schließt in sich ein zwiefaches Wissen: das Wissen um eine bestimmte That und um deren Verhältniß zum Sittengesetz. So thun z. B. der Eigenthümer, der aus seinem Garten Obst holt, und der Obstdieb an sich und formell ein und dieselbe Handlung. Aber der Eigenthümer weiß zugleich, daß er ein Recht dazu hatte, während der Obstdieb sich bewußt ist, daß er Unrecht gethan. Jener wird darum wegen seiner That ruhig sein; dieser unruhig. Diese von einer sündlichen That herrührende Unruhe nennen wir Gewissensunruhe. Aus ihr spricht die Stimme des Gewissens, die dem Sünder Zeugniß wider sich selbst gibt. Auch die Lateiner und Griechen haben das Gewissen mit einem Namen bezeichnet, der ein Mitwissen bedeutet. (Conscientia — *συνείδησις*.) Wenn wir das Gewissen unser sittliches Bewußtsein nennen, so unterscheiden wir nun zweierlei Bewußtsein: ein intellectuelles und ein moralisches Bewußtsein.

Nach dem Gewissen vermag der Mensch aus seiner eigenen Natur heraus zu unterscheiden, was Recht und Unrecht ist. So lehrt auch die Schrift vom Gewissen. Röm. 2, 14 f. heißt es: „Denn so die Heiden, die das (geoffenbarte) Gesetz (der 10 Gebote) nicht haben, und doch von Natur thun des Gesetzes Werk, dieselben, dieweil sie das Gesetz nicht haben, sind sie ihnen selbst ein Gesetz, damit, daß sie beweisen, des Gesetzes Werk sei beschrieben in ihren Herzen, sintemal ihr Gewissen sie bezeuget, dazu auch die Gedanken, die sich unter einander verklagen oder entschuldigen." Durch das geoffenbarte Gesetz lernen wir den göttlichen Willen nur deutlicher erkennen, als durch das bloße Gewissensgesetz; den es erhebt das im Gewissen schlummernde Sittengesetz ins Bewußtsein, ähnlich wie das Licht der Sonne die Lichtnatur des Auges weckt und bildet. Aber: „Wär' nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt' es nie erblicken." So sagen wir weiter: „Läg' nicht **in uns** des Gottes eigne Kraft, wie könnt' uns Göttliches entzücken?" So sagt auch Luther: „Wenn das natürliche Gesetz nicht von Gott in das **Herz** geschrieben wäre, so müßte man lange

predigen und lehren, ehe die Gewissen getroffen würden. Weil es aber zuvor im Herzen ist, wiewol dunkel und verblichen, so wird es mit den Worten wieder erwecket, daß ja das Herz bekennen muß, es sei also, wie die Gebote lauten." Wer der Stimme des Gewissens folgt, der bewahrt sich ein gutes, ein unverletztes Gewissen; wer ihr nicht folgt, verletzt sein Gewissen. Die Schrift unterscheidet verschiedene Beschaffenheiten des Gewissens: ein gutes (Apostg. 23, 1), ein unverletztes (Apostg. 24, 16), ein böses (Ebr. 13, 18; 10, 22), ein waches und ein schlafendes (Ephes. 5, 14; 1. Thess. 5, 6), ein reines, ein beißendes (Hiob 27, 6), ein erschrockenes Gewissen (B. Weish. 17, 11). Was für ein Gewissen hatte Felix nach Apostg. 24, 25?

Die Lehre vom Erkenntnißvermögen schloß ab mit der Vernunft — mit dem Vermögen, durch welches wir die allerhöchsten Vorstellungen — den absolut vollkommnen Geist zu denken vermögen. Hierin fanden wir im Gebiete des Erkenntnißvermögens einen Beweis dafür, daß die Seele **göttlichen Geschlechts** ist.

Ein zweiter Beweis dafür liegt im menschlichen Gewissen. Denn im Gewissen spiegelt sich Gottes Heiligkeit und Gerechtigkeit ab. Hier fühlen wir uns entweder mit Gott eins oder von Gott getrennt, je nachdem wir der Stimme des Gewissens folgen oder nicht folgen. Jede Gesinnung und Handlung, die von unserm Gewissen mißbilligt wird, fühlen wir als ein Unrecht gegen Gott. Das unruhige Gewissen kann darum auch nicht eher wieder ruhig werden, als bis es seine Beruhigung in Gott gesucht und gefunden. Es muß mit Gott versöhnt werden. So endet bei uns auch die Lehre vom Gefühlsleben mit dem unendlich wichtigen Resultat, daß unsere Seele **göttlichen Geschlechts** sei.

Zusatz. Nicht bloß in der Schrift, auch bei den Weltweisen finden sich schöne Aussprüche über das Gewissen.

Epictet sagt: „Wie die Eltern die Kinder schon früh einem Aufseher — dem Pädagogen — übergeben, daß er sie immer im Auge hat und vor Schaden bewahrt, so hat uns Gott schon im Augenblick der Geburt einen Wächter gegeben — das Gewissen."

Pythagoras sagt: „Keiner ist so muthig, daß ihn das böse Gewissen nicht zaghaft macht, ja so furchtsam, daß er bei jedem Blitzstrahl und bei jedem Rauschen eines Blattes zittert."

Plinius sagt: „Hast du Bedenken, so thue die That nicht." (Das läßt sich positiv auch so ausdrücken: Thue immer nur das, wovon du gewiß bist, daß es unbedenklich ist.)

Seneca sagt: „Was hilft es dir, keinen Mitwisser zu haben, da du doch selbst ein Gewissen hast." (Im Lateinischen findet hier ein schönes Wortspiel statt; denn der Mitwisser heißt conscius, das Gewissen conscientia.)

Cicero sagt: „Das Gewissen ist so gut wie tausend Zeugen."

Kant sagte: „Zwei Gegenstände erfüllen mich mit immer wachsender Bewunderung und Ehrfurcht: der gestirnte Himmel über mir und das Sittengesetz in mir."

Der Dichter Logau endlich sagt: „Was Niemand wissen soll, soll Niemand auch begehn. Ein Jeder muß ihm selbst statt tausend Zeugen stehn."

Fortsetzung.

§. 62.

Wie das Gewissen das Centrale der fühlenden Seele ist, gleichsam ein Focus der Heiligkeit Gottes, von wo aus andere Gefühle ihre sittliche Weihe und Werth bekommen, wird uns weiter klar werden, wenn wir die ästhetischen Gefühle mit den moralischen vergleichen, und wenn wir die Gefühle für Recht, Pflicht und Ehre, die dem moralischen Gefühl sehr nahe verwandt sind, im Lichte reiner Moralität betrachten.

Zwischen Aesthetik und Ethik besteht ein wesentlicher Unterschied. Dr. Drbal beschreibt diesen in seiner empirischen Psychologie also: „1. Das Schöne als solches hat einen größern Umfang als das Sittliche. Denn es erstreckt sich nicht bloß auf persönliches Geschehen, sondern auch auf unpersönliches Geschehen des äußern Naturlaufes. Schön können Dinge und Verhältnisse, sittlich kann nur der Wille sein. 2. Das Schöne, sei es nun ein Natur- oder Kunstproduct, läßt sich isolirt von der Person seines Urhebers betrachten, ja es soll sogar, namentlich beim Kunstschönen, von der Individualität des Künstlers gänzlich abgesehen werden; das Sittliche dagegen gestattet diese Abstraction nicht, denn es ist mit der Person, ihrem Dichten und Trachten unzertrennlich verbunden und entscheidet unmittelbar über ihren Werth. 3. Die Vorschriften der Ethik lauten kategorisch; denn die Hervorbringung des Guten soll gewollt, die des Bösen soll unterlassen werden. Beides ist einfach ein Pflichtgebot. Die Production des Schönen soll zwar geschehen und die des Häßlichen unterbleiben; es kann dieselbe jedoch nicht Allen ohne Ausnahme zugemuthet werden, sondern nur Denjenigen, die den wahren Beruf dazu besitzen. Zum Guten sind Alle verpflichtet, zum Schönen haben nur Wenige die volle Mission empfangen." — Lindner in seiner empirischen Psychologie sagt hierüber: „Wenn Jemand ein schlechter Clavierspieler oder ein mittelmäßiger Dichter ist, so kann er das wegwerfende Urtheil über diese seine künstlerische Thätigkeit mit der Bemerkung von sich weisen, daß er für sich selbst Clavier spiele oder dichte, daß er diese Beschäftigung auch lassen könne; wenn er aber ein schlechter Mensch ist, so muß er sich gefallen lassen, daß man über ihn als solchen den Stab breche und ihm den Tribut der Verachtung zolle."

Den moralischen Gefühlen nahe verwandt sind, wie schon gesagt, das Rechts-, Pflicht- und Ehrgefühl.

„Der Herr hat das Recht lieb" — heißt es in den Psalmen. Die Menschen sollen auch das Recht lieb haben — das Unrecht aber hassen. Das Recht als Gesetz schützt Jeden in seinem rechtmäßigen Besitz und in seiner Ehre. Versucht die Bosheit uns an Gut und Ehre zu schädigen, so suchen wir unser Recht; wir suchen es bei der Obrigkeit, also bei Per-

sonen, die von Gott das Amt haben, Recht und Gerechtigkeit im Lande aufrecht zu erhalten. Wenn nun ein Richter in seinem Richteramt auch nicht eine Linie vom Recht abweichen mag, so nennen wir ihn streng rechtlich. Seine Rechtlichkeit hat ihren nächsten Grund in seinem Rechtssinn und Rechtsgefühl. Das Rechtsgefühl äußert sich aber auch im Wohlgefallen an solcher Rechtlichkeit, in dem Unwillen und in der Entrüstung über Thaten der Ungerechtigkeit. Es gibt Zeiten in der Geschichte, wo bei einem Volke die Ungerechtigkeit allgemein und herrschend war. (Man denke an die Zeit der französischen Revolution.) In solchen Zeiten wird das öffentliche Rechtsgefühl durch schreiende Ungerechtigkeit der Obern beim gemeinen Volke meist tief geschädigt, bei ernst sittlichen Personen aber auch gestärkt.

Interessant ist nun das Verhältniß der Rechtlichkeit zur Sittlichkeit. Es kann nämlich ein Richter aus Eigennutz, um seinen Vorgesetzten zu gefallen, oder um öffentlichen Lobes willen streng rechtlich sein. Dann hätte aber seine Rechtlichkeit nichts mit der Sittlichkeit gemein. Denn sittlich wird erst die Rechtlichkeit eines Richters, wenn er aus Liebe zur Gerechtigkeit — wenn er um Gottes willen recht richtet. Ein starkes Rechtsgefühl hat sich weiter vor Streitsucht und Rechthaberei zu hüten, die beide auch von der Moral nicht gebilligt werden. Das christliche Rechtsgefühl nimmt sich für viele Streitfälle zur Norm das apostolische Wort: „Es ist besser Unrecht leiden, als Unrecht thun.“

Das Pflichtgefühl findet sich da, wo man sich lebhaft seiner Schuldigkeit in seinem Stande und Berufe bewußt ist. Ein starkes oder lebhaftes Pflichtgefühl hat der, welcher nicht eher ruhen mag, als bis er seine Pflicht gethan, und der auch bei geringer Pflichtverletzung sich darüber Unruhe macht. Da nun Jemand auch aus bloßer Gewohnheit oder aus Eitelkeit und Eigennutz pflichttreu sein kann, so ist klar, daß die Pflichttreue an sich noch nicht sittlich ist. Sie wird es erst, wenn man um des Gewissens willen pflichttreu ist. In diesem Sinne ermahnt Paulus die Römer: „Darum ist es Nothwendigkeit, (der Obrigkeit) unterthan zu sein, nicht allein um der Strafe willen, sondern auch um des Gewissens willen.“ (Röm. 13, 5.) Hiernach besteht also ein wesentlicher Unterschied zwischen Legalität und Moralität.

Die Ehre ist die Achtung, die wir bei Andern genießen. Auf Ehre zu halten, ist Pflicht. Gott selbst schützt unsere Ehre durch das achte Gebot. Das Evangelium aber gebietet: „Thut Ehre Jedermann;“ und: „Achte Einer den Andern höher, denn sich selbst.“ Wer nun auf seine Ehre hält, wer betrübt wird, wenn man ihn in seiner Ehre kränkt, der hat Ehrgefühl. Wer gegen Lob und Tadel der Menschen völlig gleichgültig ist, es auch bleibt, wenn man ihm allerlei Uebels nachredet, dem fehlt es an Ehrgefühl. Das Ehrgefühl kann ausarten in Ehr- und Ruhmsucht. Beide vertragen sich nicht mit der Sittlichkeit. Der viel gelästerte und verfolgte Apostel sagt: „Unser Ruhm ist der, daß wir ein gutes Gewissen haben.“

Was folgt nun aus dem Allen? Dieß, daß die Sittlichkeit das Grundprincip alles Handelns ist und sein muß. Rechtlichkeit, Pflichttreue, Ehrbarkeit sind erst rechter Art, wenn sie vor dem heiligen Gewissensgesetz bestehen können.

Abschluß. Ueber das Selbst- und Mitgefühl.

a) Das Selbstgefühl.

§. 63.

Alle qualitativen Gefühle haben bestimmte Gefühlsursachen, von denen sie selbst die Wirkung sind; denn das Wahrheitsgefühl ruht auf der Idee des Wahren, das Schönheitsgefühl auf der Idee des Schönen 2c. Das Selbstgefühl, auch ein qualitatives Gefühl, beruht auf unserm Selbstbewußtsein. Da das Selbstbewußtsein ein Wissen von unserm Selbst ist, so können wir auch sagen, daß das Selbstgefühl auf unserm Selbst beruhe. Je nachdem nun das eigene Selbst mit wenig oder viel geistigem Inhalt erfüllt ist, wird es sich verschieden fühlen. Ein anderes Selbstgefühl hat der Gelehrte gegenüber einem Ungelehrten, der große Künstler gegenüber einem Dilettanten. Wie verschieden ist das Selbstgefühl eines mächtigen Herrschers gegenüber dem eines geringen Unterthanen.

Das Selbstgefühl hat seinen hohen Werth; denn in ihm werden wir uns unserer Kraft, aber auch unserer Pflicht bewußt. Ist mit dem Selbstgefühl das Pflichtgefühl verbunden, dann treibt es an zu regster Thätigkeit. Es hat aber auch seine sittlichen Gefahren; denn es kann ausarten in Uebermuth, Härte, Ungerechtigkeit, in Hochmuth und Stolz. Die Erziehung hat also gegenüber dem Selbstgefühl heilige Pflichten. Denn auch schon Kinder, besonders begabte, lernen sich frühzeitig fühlen. Kinder von vornehmer Abkunft stehen in Gefahr, andere neben sich zu verachten. Die Erziehung hat solchen Kindern zum Bewußtsein zu bringen, daß alle Gaben und Vorzüge Geschenke Gottes sind. Schön spricht das das apostolische Wort aus: „Was hast du, das du nicht empfangen hast? So du es aber empfangen hast, was rühmest du dich denn, als der es nicht empfangen hätte.“ Auch mit dem stärksten Selbstgefühl muß die Demuth verbunden sein, die da spricht: „Von Gottes Gnaden bin ich, was ich bin.“

Zusatz. Das Selbstgefühl kann in gewissen Fällen auf Momente aufgehoben werden, nämlich wenn der Mensch „außer sich ist“. Von diesem Zustande sagt Schiller: „Die Sprache hat für diesen Zustand der Selbstlosigkeit unter der Herrschaft der Empfindung den sehr treffenden Ausdruck: außer sich sein, das heißt außer seinem Ich sein. Von diesem Zustande zur Besonnenheit zurückkehren, nennt man ebenso richtig: in sich gehen, das heißt: seine Person wieder herstellen.“

b. Mitgefühle. (Sympathetische Gefühle.)

§. 64.

Schon der Name „Mitgefühl" deutet an, daß es sich hier um herzliche Theilnahme einer Person an den Gefühlen einer andern Person handelt. Wer sich mit Fröhlichen freuet, wer mit Betrübten trauert, der hat Mitgefühl. Hiernach unterscheiden wir zwei Arten von sympathetischen Gefühlen: Mitfreude und Mitleid. Diese Gefühle entstehen in uns bald durch den unmittelbaren Anblick fröhlicher und leidender Menschen, bald durch lebendige Schilderungen oder Erzählungen von Freuden und Leiden einzelner Personen oder ganzer Gemeinschaften. Ja auch die Schicksale längst Verstorbener können unsere Sympathie mächtig erregen, z. B. die Leiden der Bewohner Karthagos und Jerusalems bei Zerstörung ihrer Städte durch die Römer; die Leiden Ludwigs XVI. von Frankreich. Es ist etwas Wunderbares um die sympathetischen Gefühle. Wir versetzen uns so lebhaft in die Seele des Glücklichen, daß wir uns gleichsam aus seiner Seele heraus freuen. Wir versetzen uns so lebhaft in den Leidenszustand eines Leidenden, daß wir sein Leid in unserm Selbst nachfühlen — mitfühlen. Die sympathetischen Gefühle sind also ein geistiges Band, das die Seelen innig verbindet. Gemeinsame Freuden und Leiden können ein ganzes Volk innig vereinen, können die Gefühle brüderlicher Zusammengehörigkeit so stark erregen, daß Alle für Einen und Einer für Alle zu stehen bereit sind. Wir erinnern hier nur an die Zeit der Freiheitskriege — an das Kriegsjahr 1870.

Mitgefühle haben, wie sich schon aus dem Gesagten ergibt, nicht bloß für das gesellige Leben einen hohen Werth, sie sind auch von hoher sittlicher Bedeutung. Die christliche Moral macht sie uns zur Pflicht; denn sie fordert: „Freuet euch mit den Fröhlichen und weinet mit den Weinenden." Hieher gehört das sinnvolle Wort von Tiedge:

„Sei fröhlich oder leide,
Das Herz bedarf ein zweites Herz,
Getheilte Freude ist doppelt Freude,
Getheilter Schmerz nur halber Schmerz."

Die sympathetischen Gefühle haben nicht in allen Fällen gleiche Stärke und Innigkeit. Ein Glück, das den eigenen Kindern oder nahen Verwandten oder guten Freunden begegnet, erregt die Mitfreude stärker, als das Glück uns fremder Personen. Dasselbe gilt auch von dem Mitleid.

Die Stärke der sympathetischen Gefühle ist ferner auch bedingt von dem sittlichen Werth der glücklichen oder leidenden Personen. Wir denken uns, es widerführe einer rechtschaffenen Person ein großes Glück, eine andere übel berüchtigte Person träfe dasselbe Glück, so würde sich unsere theilnehmende Freude doch nur dem rechtschaffenen Glücklichen zuwenden. Lüderliche Arme, die nicht arbeiten wollen, obwol sie's könnten, verdienen unser Mitleid nicht.

Im Gebiete des sympathetischen Gefühlslebens finden sich auch die sehr verwerflichen Gesinnungen des Neides und der Schadenfreude. Der Neidische ist mißvergnügt über das Glück seines Nächsten. Der Schadenfrohe aber weidet sich an dem Unglück seines Nächsten. Von tiefster sittlicher Verdorbenheit zeugt es aber, wenn der Neidische Mitfreude, der Schadenfrohe Mitleid heuchelt. Jean Paul sagt:

„Zum Mitleiden genügt ein Mensch;
Zur Mitfreude gehört ein Engel."

Wir schließen nun hier die Lehre von den Gefühlen ab. Wir glauben sie so ausführlich behandelt zu haben, als es für unsere Schulkunde nöthig sein dürfte. Unter der Bearbeitung haben wir lebhaft gefühlt, was Nahlowsky von den Gefühlen schreibt, nämlich daß das Gefühlsleben eine eigene geheimnißvolle Welt sei. Es ist aber eine Welt, in der sich Gott auch in uns verherrlicht. Denn — noch einmal sei's gesagt: auch unser Gefühlsleben ist ein Zeugniß dafür, daß **wir göttlichen Geschlechts sind.**

Drittes Capitel.

Das Willensleben der Seele. (Das Willensvermögen.)

Einleitung.

§. 65.

„Was sich im Seelenleben unserm Bewußtsein zur Beobachtung darbietet, ist ein dreifach Verschiedenes. Einiges scheint in uns zu geschehen, ohne daß wir dabei besonders thätig oder leidend erscheinen. Es ist im Allgemeinen das Vorstellen. Anderes scheint mit uns vorzugehen, so daß wir darunter leiden: das ist das Fühlen. Noch Anderes scheint aus uns hervorzugehen als unser eigentliches geistiges Thun: dieß mag im Allgemeinen Wille genannt werden."

Mit den drei Verhältnißwörtern: in, mit und aus charakterisirt Professor Drobisch sinnig den Unterschied der drei Hauptthätigkeiten der Seele. Der Scharfsinn Drobisch's hat hier einen glücklichen Griff gethan; denn auch der biblische und der allgemeine Sprachgebrauch bestätigt die Berechtigung dieser Unterschiede. Paulus sagt: „Welcher Mensch weiß, was im Menschen ist, ohne der Geist des Menschen, der **in** ihm ist?" — Sieht man einen Menschen von sonst heiterer Gemüthsart dauernd verstimmt und mürrisch, dann fragt man: Was ist nur mit dem vorgegangen? und gibt sich selbst die Antwort: Es muß etwas **mit** ihm vorgegangen sein. — Christus spricht in der Bergpredigt: „Ein guter Mensch bringt Gutes hervor **aus** dem guten Schatz seines Herzens; ein böser Mensch bringt Böses hervor **aus** dem bösen Schatz seines Herzens." Nach letzterem Wort gehen also alle Handlungen aus uns, aus der wollenden Seele hervor.

Wir haben im vorigen Capitel gesehen, wie Fühlen und Erkennen auf's Innigste verbunden sind. Gegenwärtiges Capitel wird uns lehren, wie das Wollen zunächst auf dem Vorstellen, also auf dem Erkennen beruht, wie es aber auch mit dem Gefühl innig verbunden ist. Auch das gewöhnliche Denken ist sich des innigen Zusammenhanges von Erkennen und Wollen wohl bewußt. Von einem Menschen, der heute dieß, morgen etwas ganz Anderes will, sagt man, daß er nicht wisse, was er wolle. Wer aber nicht weiß, was er will, der will überhaupt nichts, oder doch nichts Rechtes und Bestimmtes; denn der Wille findet nur im Wissen seine Richtung und Leitung. „Vorgethan und nachbedacht hat Manchen in groß Leid gebracht." „Die Erkenntniß dient dem Willen" — sagt Melanchthon.

Wie auch das Fühlen mit dem Willen verbunden, läßt sich leicht erkennen. Wird wol Jemand begehren, wovon er im Voraus weiß, daß der Besitz ihm Leid bereiten wird? oder verabscheuen, wovon er weiß, daß der Besitz ihm angenehm ist? Bei Kindern und Ungebildeten wirkt das Gefühl oft allein entscheidend auf den Willen. Das unverständige Kind sträubt sich mit aller Macht, Arznei zu nehmen, weil sie ihm bitter schmeckt. Wenn also Gefühle auf diesen Willen wirken, so sind es auch hier immer wieder die Vorstellungen, die einen Willenstrieb erregen.

Gewöhnlich führt man die drei Hauptclassen seelischer Thätigkeiten so auf: Erkennen — Fühlen — Wollen. Es ist uns jetzt klar, wie diese Aufeinanderfolge auf psychologischen Gründen ruht; denn ohne Vorstellen kein Fühlen, ohne Vorstellung und Gefühl kein Wollen. Demnach ist das Erkennen die Basis von Beiden. Im Widerspruch gegen diesen Satz scheint Arthur Schopenhauer zu stehen, wenn er sagt: „Das letzte Substrat jeder Erscheinung im Seelenleben ist der Wille." Darin liegt jedoch ebenfalls Wahrheit. Schon die elementarsten Acte des Denkens — die sinnlichen Wahrnehmungen — kommen nicht zu Stande ohne Aufmerksamkeit. Aufmerksamkeit ist aber, wie schon früher bemerkt worden, ein Willensact. Wo es an Aufmerksamkeit fehlt, hört das Kind nicht, was der Lehrer lehrt, sieht es nicht, was er ihm zeigt. Beim Bilden von Begriffen, Urtheilen und Schlüssen wirkt diese spontane Energie des Geistes in noch höherem Grade. Auch auf dem Gebiete der Ethik hat der Wille centrale Bedeutung, wie das Wort Christi lehrt: „Aus dem Herzen kommen arge Gedanken."

Auch Rosenkranz berührt in seiner Psychologie die Streitfrage, ob das Denken oder das Wollen höher stehe. Er beantwortet sie also: „Die Streitigkeiten, ob das Denken oder das Wollen höher stehe, sind, wie alle Streitfragen dieser Art, ganz unspeculativ. Das Wollen steht, in dieser Sprache zu reden, höher, insofern es das Denken in sich noch von der Richtung nach Außen unterscheidet; aber ohne das Denken wäre das Wollen unmöglich. In dieser Hinsicht müßte man also das Wollen wieder dem Denken als dem Höheren unterordnen und die Abhängigkeit des Wollens vom Denken zugeben. Mit der Aenderung der

Begriffe ändert sich auch das Wollen und Handeln der Menschen." Wir wollen hier wieder daran erinnern, daß die Scheidung des Seelenlebens in die drei Grundvermögen nur eine theoretische ist. Wir unterscheiden sie von einander in der Psychologie; in der Seele selbst sind sie ungeschieden; denn sie bedingen sich wechselseitig, sind mithin correlative Seelenacte.

Wie bei den Gefühlen, so haben wir auch beim Willen zu handeln: Vom Wesen des Willens und von den Arten der Willensäußerungen.

I. Wesen des Willens.

§. 66.

Man hat das Willensleben auch das Triebleben der Seele genannt, die einzelnen Aeußerungen desselben aber Willenstriebe.

Triebe (von treiben) finden wir in allen organischen Körpern — bei Pflanzen und Thieren. Hier sind sie Kräfte der Entfaltung und Erhaltung. Diese Triebe heißen Naturtriebe. So lange das Kind noch nicht weiß, was es begehrt, sind seine Triebe unbewußte Naturtriebe, noch keine Willenstriebe. Ignoti nulla cupido. Wenn aber das Kind sprechen kann:

Ich will essen; denn ich habe Hunger —
Ich will spielen; denn es macht mir Vergnügen —
Ich will etwas lernen; denn sonst bleibe ich unwissend —;

so hat es bewußte Triebe — Willenstriebe. Es stellt sich das Gewollte vor, denkt es sich als ihm angenehm oder nützlich, und fühlt nun ein Streben danach, einen Trieb, es zu erlangen. Hiernach definiren wir nun Wille so: Wille oder Willenstriebe sind die durch Vorstellungen geleiteten Triebe der Seele. In den Vorstellungen liegen also die Antriebe zu den Willenstrieben — zum Wollen.

Die Willenstriebe, durch die wir etwas erstreben, heißen auch Begehrungen. Wenn das Kind sich weigert, bittere Arznei einzunehmen oder eine Arbeit zu verrichten, so sind das auch Willensacte, aber widerstrebende. Demnach äußert sich das Willensleben bald als Begehren, bald als Widerstreben. Hiernach läßt sich nun Wille erklären als das Vermögen der Seele zu begehren und zu widerstreben. Da man das Angenehme und Nützliche begehrt, das Unangenehme und Schädliche von sich fern zu halten sucht, so kann man auch sagen: Wille ist die Fähigkeit der Seele, das Angenehme zu erstreben, dem Unangenehmen zu widerstreben.

Man hat das Willensvermögen auch Begehrungsvermögen genannt. Es ist nun von selbst klar, daß diese Benennung zu eng ist; denn sie schließt das ganze Gebiet der Widerstrebungen aus. Die Bezeichnungen: Begehrungsvermögen und Willensvermögen verhalten sich wie Art zur Gattung, wie das Besondere zum Allge-

meinen. Das Begehren ist ein positiver Willensact, das Widerstreben ein negativer. Der Apostel schreibt einmal an die Korinther: „Der euch ein geneigt Gemüth zum Wollen gegeben, der gebe euch auch ein geneigt Gemüth zum Thun.“ Die Geneigtheit, etwas zu wollen, ist der Anfang eines Willensactes; sie führt zum Vorsatz, der Vorsatz zur That. Der Wille ist also nicht eine bloße Geneigtheit zu einer That; zum Willensact wird sie erst durch die That. — Man muß thun, was man soll. Aber auch das ist ein Willensact, wenn man läßt, was man nicht soll. Hiernach ergibt sich noch eine andere Erklärung vom Willen: Wille ist das Vermögen des Menschen, sich in seinem Thun und Lassen durch Vorstellungen zu bestimmen. Das läßt sich kürzer auch so geben: Wille ist die bewußte Selbstbestimmung.

So viel über das Wesen des Willens. Wenden wir uns nun zur Eintheilung der Willensacte.

II. Eintheilung der Willenstriebe.

Allgemeines.

§. 67.

Die Willensacte sind unendlich mannichfaltig. Sie lassen sich aber classificiren.

Wie wir bei den Gefühlen gethan, so analysiren wir uns hier auch einen Willensact, um aus den wesentlichen Momenten desselben vorerst die allgemeinste Eintheilung abzuleiten.

In jedem Willensact unterscheiden wir das Bewußtsein der Seele — einen Trieb oder ein Streben der Seele — einen Gegenstand, auf den der Trieb gerichtet ist, den wir, weil die Seele durch ihn zum Streben angetrieben wird, Antrieb nennen wollen. Das, was die Seele antreibt, kann man auch das Gewollte nennen. Das Gewollte ist der Grund der seelischen Bewegung, die sich als Trieb äußert, also der Beweggrund — das Motiv. Bewußtsein — Willenstrieb — Antrieb oder Gewolltes: das sind also hier die drei Elemente eines einzelnen Willensactes.

Aber auch hier ist das Bewußtsein nur ein Zustand der Seele, keine Action, daher auch kein specifisches Merkmal der Willensacte. Was wir schon bei den Gefühlen gesagt, das gilt auch für die Willensacte, nämlich daß das Bewußtsein eine Voraussetzung ist, ohne welche auch Willensacte nicht denkbar sind. Mithin bleiben nur zwei wesentliche Momente der Willensacte übrig: der Trieb und der Antrieb zu einem bestimmten Willenstriebe. Wir betrachten daher auch hier zuerst das im Wollen sich kundgebende Streben an sich, sodann die verschiedenen Antriebe zu den verschiedenen Wollungen.

Die Antriebe zu den Willensacten liegen in den Vorstellungen. Da es drei Hauptarten von Vorstellungen gibt: sinnliche, intellectuelle, ideale — so gibt es auch drei Classen von Willensacten, nämlich solche, die durch sinnliche Vorstellungen, solche, die durch Vorstellungen des Verstandes, solche, die durch Vorstellungen der Vernunft entstehen. Diese drei Classen werden in der Psychologie unter den drei Gattungsnamen behandelt: Sinnliche Willenstriebe — Willkür — Wille schlechthin (vernünftiges Wollen). Soviel zur Uebersicht der verschiedenen Willensacte. Nun zur Ausführung des Einzelnen.

A. Willenstriebe an sich.

§. 68.

Auch im Willensleben der Seele gibt es Zustände, wo sie weder etwas begehrt, noch gegen etwas reagirt (widerstrebt). Zwischen Begehren und Widerstreben können wir uns auch hier einen Indifferenzpunkt denken, den wir den Nullpunkt im Willensleben der Seele nennen wollen. Triebe, die uns als ein Streben bewußt werden, nennen wir positive, die aber, welche sich als ein Widerstreben fühlbar machen, negative Willenstriebe.

Die positiven und negativen Willenstriebe haben ihre verschiedenen Grade der Stärke und der Dauer. Sie lassen sich demnach, ähnlich wie die Gefühlszustände, scalenartig ordnen. Wir stellen auf jeder Seite nur die wichtigsten auf, ohne ihre Stärkegrade mit der Goldwage bemessen zu wollen.

Positive Willenstriebe sind: Trieb — Neigung — Hang — Begierde — Leidenschaft — Sucht — Wuth.

Negative Willenstriebe sind: Abneigung — Widerstreben — Ekel — Abscheu.

Alle diese Triebe sind ohne Antriebe nicht zu denken. Denn Triebe ohne bewußte Antriebe sind auch beim Menschen mehr instinctiver Natur. Wenn wir nun hier die Triebe an sich, d. i. nach der Art und Weise, wie ihr Streben oder Widerstreben im Bewußtsein beobachtet wird, beschreiben wollen, so werden wir dabei von den Antrieben dennoch nicht ganz absehen können. Denn das Eigenthümliche der einzelnen Strebungen oder Widerstrebungen kann eben nur aus Beispielen erkannt werden.

Trieb. Da man alle positiven Willensäußerungen mit dem gemeinschaftlichen Namen „Willenstriebe" bezeichnet, so folgt, daß das Wort Trieb die allgemeinste Bezeichnung für die mannichfaltigsten Strebungen und Begehrungen der Seele ist. Setzt man aber das Wort den Neigungen, dem Hang, den Begierden u. s. w. entgegen, dann hat es eine engere Bedeutung. Aber auch in dieser bleibt es gleichsam die Wurzel oder Basis aller Willenstriebe; denn im Triebe liegt die Disposition zu allen Willensäußerungen.

Jeder Trieb setzt einen Mangel voraus, der befriedigt sein will. Jede Befriedigung stillt den Trieb nur auf Zeit; denn es liegt in der Natur eines Triebes, sich immer wieder bemerklich zu machen und darum immer neue Be-

friedigung zu fordern. Der Nahrungstrieb, der Bewegungstrieb, der Unterhaltungstrieb u. a. regen sich täglich und lebenslänglich. Daher erklärt man Trieb als einen in unserer Natur liegenden bleibenden Anlaß zu bestimmten Begehrungen.

Verlangen. Man kann Verlangen haben nach Speise und Trank im Allgemeinen, oder nach einer besondern Speise, aber auch nach einem Freunde, nach der Heimath, nach Unterricht. Man spricht nicht von Trieben nach Ruhe oder nach einem Freunde, wohl aber von einem Verlangen nach Ruhe oder nach einem Freunde. Das Verlangen ist darum, wie das Sehnen, ein mehr still und innig wirkender seelischer Trieb. Ein natürlicher Trieb wird befriedigt, das Verlangen aber gestillt. Trieb ist also mehr activ, Verlangen mehr passiv.

Erwarten ist ein Verlangen, wobei die Seele ebenfalls in einem mehr passiven Verhalten sich befindet. Die erwartete Person soll zu uns kommen, die erwartete Sache uns gesendet werden. Das Ausbleiben des Erwarteten steigert das Verlangen nach demselben bis zur Ungeduld. Wer etwas „nicht erwarten kann", wird unruhig, innerlich erregt, spricht viel davon, wandelt hastig hin und her u. s. w. Wer auf sich lange warten läßt, macht den Wartenden unwillig. Daher gibt Lessing den Rath, man solle Keinen auf sich warten lassen; denn dadurch könne man ihn unwillig machen und so veranlassen alle unsere Fehler sich in's Gedächtniß zu rufen.

Sehnsucht ist ein inniges Verlangen nach einem Gegenstande, den man sich mit einer gewissen Unruhe herbei wünscht. Sie tritt in der Regel erst dann ein, wenn wir den Gegenstand unserer Zuneigung oder Sehnsucht lange haben entbehren müssen. Den täglich wiederholt wiederkehrenden Appetit nach Speisen nennt man daher nicht Sehnsucht. Dagegen spricht der Reconvalescent, der Fleischgenuß lange hat entbehren müssen: „Ich habe Sehnsucht nach Fleischspeise;" oder: „Ich sehne mich nach frischer Luft." Wenn das Kind lange von Vater und Mutter getrennt gewesen, so sehnt es sich nach Vater und Mutter; wer lange von der Heimath fern gewesen, sehnt sich nach der Heimath; wer lange gar keine oder nur schlechte Musik gehört hat, sehnt sich nach einer guten Musik. Nach langem Krieg sehnt sich ein Volk nach Frieden, unter einer schlechten Regierung nach einer guten Regierung. Die Sehnsucht wird gestillt, sobald uns geworden ist, wonach wir uns sehnten.

Neigung ist ein dauernder, also ein stetiger Trieb zu einer bestimmten Beschäftigung, sei es eine wissenschaftliche oder eine technische. Es gibt Neigungen zur Theologie, zur Pädagogik, zur Musik rc. Die Neigungen hängen von den geistigen Anlagen ab; denn ist Jemand nicht für Philologie beanlagt, so wird er auch keine Neigung zu den Sprachen haben. Die Neigungen wechseln auch mit den Jahren oder dem Wechsel unserer Grundsätze. Darum hat der Jüngling andere Neigungen, als der Mann, der Apostel Paulus nach seiner Bekehrung andere, als vor derselben. Wenn der Gegenstand der Neigung oder Abneigung ein beseeltes Wesen ist, führt sie den Namen resp. der Liebe oder des Hasses.

Hang ist ebenfalls ein dauernder oder stetiger, fast habituell gewordener Trieb zu etwas, er ist ein höherer Grad der Neigung, aber in der Regel zu etwas Unedlem oder Sündlichem. Es gibt einen Hang zum Trinken, zum Spielen, zur Lüge, zur Schwärmerei. Das Kind, das Hang zur Lüge hat, lügt oft und immer wieder.

Begierde ist ein heftiges Verlangen oder Streben der Seele nach etwas. Man kann Geld und Gut begehren, auch Ehre, Herrschaft, Wissenschaft. Darum spricht man von Geldbegierde, Ehrbegierde, Herrschbegierde. Den Begierden haftet in der Regel Sündliches an, besonders dann, wenn sie zur Gier geworden. (Geldgier, Habgier, Raubgier, Rachgier.) Sonst gibt es aber auch ein gutes Begehren. Wir beloben ja die Wißbegierde der Kinder. Und David betet: „Herr, vor dir ist alle meine Begierde und mein Seufzen ist dir nicht

verborgen." — Es war eine feine Bemerkung von Hegel, wenn er das Gelüsten ein werdendes Begehren nannte. Denn allerdings beginnen die Begierden mit dem Gelüsten nach etwas.

Leidenschaft. Den Trieben, Neigungen und dem Hang kann man widerstehen, den Leidenschaften entweder gar nicht oder nicht ohne harten Kampf. Denn Leidenschaften sind ein so starkes Begehren nach etwas, daß darunter die klare Ueberlegung — die Besonnenheit des Handelns leidet; daher ist der Wille in der Leidenschaft nicht mehr frei. Er handelt eben ohne Ueberlegung, ohne vorausgegangene ruhige und freie Entschließung; der Sturm der Leidenschaft reißt ihn mit sich fort. Er hat sich dabei ebenso wenig in der Gewalt, wie der Schiffer sein Schiff auf stürmischer See. Die Leidenschaften steigern sich zur Sucht und zur Wuth. Denn die Begierde zum Trinken wird zur Trunksucht, die Begierde zum Spiel, nach Länderbesitz, zu irdischer Habe, zur Rache werden zur Spielsucht, Eroberungssucht, Habsucht, Rachsucht. Den höchsten Grad erreicht die Leidenschaft in der Wuth. Was für ein unheilvolles Laster die Spielwuth ist, beweisen die Spielhöllen. Auch die Bücherwuth hat nicht Wenige zu Verbrechern gemacht. Darum soll Jeder, der bei sich eine böse Leidenschaft bemerkt, auf der Hut sein und sie zu bekämpfen suchen. Hier ist Goethe's Rath eine weise Regel:

„Nur heut, nur heut laß dich nicht fangen;
So bist du hundert mal entgangen." —
„Zittre vor dem ersten Schritte,
Mit ihm sind auch die andern Tritte
Zu einem nahen Fall gethan."

Bezieht sich die Leidenschaft auf gewisse politische, oder auf sittliche und religiöse Ideen, sucht sie deren Verwirklichung mit Haß gegen alles Widerstrebende durchzuführen, dann wird sie Fanatismus.

Uebrigens kommt das Wort Leidenschaft auch in einem edleren Sinne vor. Wer es in einer Wissenschaft oder Kunst zu einer gewissen Vollkommenheit bringen will, treibt sie leidenschaftlich, und muß es sogar. Im Grunde sind ja Begeisterung, Patriotismus und Heroismus auch Leidenschaften, aber edle. Rosenkranz macht in seiner Psychologie denselben Unterschied von guten und bösen Leidenschaften. Er sagt: „Hegel hat sich der Leidenschaft gegen eine todte, nur zu oft heuchlerische Moral angenommen, weil nichts Großes ohne Leidenschaft vollbracht worden. Indessen kommt es hier ganz auf die besondere Bestimmtheit des Inhalts an, um die Leidenschaft gelten zu lassen oder zu verwerfen; denn ein jedes Interesse ist einer solchen abstracten Isolirung fähig, auch das gemeinste. Es gibt ebenso wol Leidenschaften, über die sich die Engel, als solche, über die sich die Teufel freuen. Die Leidenschaft als Form überhaupt genommen, ist daher noch nicht verächtlich; sie wird es erst durch die Kleinheit oder Verworfenheit ihres Gegenstandes. Um aber Mißverständnissen vorzubeugen, würde man doch wol die selbstbewußte Energie des Willens, die enthusiastische Besonnenheit ausdrücklich noch von der Leidenschaft zu unterscheiden haben; denn auch die edle, große, anbetungswürdige Leidenschaft kann durch Maßlosigkeit sich den herbsten sittlichen Tadel zuziehen. Die in jene besonnene Begeisterung verklärte Leidenschaft rechtfertigt sich selbst. Christus war in aller Gluth seiner Liebe und Festigkeit seines Wollens ohne Leidenschaft."

Nun folge auch noch eine kurze Beschreibung der wichtigsten negativen Willenstriebe.

Abneigung ist das Gegentheil von Zuneigung. Wenn Freunde sich abgeneigt werden, dann wird das Freundschaftsverhältniß kühl und immer kühler, bis es sich ganz auflöst. Während sie früher die Gemeinschaft suchten, vermeiden sie jetzt jede Begegnung absichtlich. Wer Abneigung gegen Musik oder Wissen-

schaften hat, treibt beide entweder gar nicht, oder wenn er's muß, mit Widerwillen.

Widerstreben ist eine entschiedene Abneigung, die sich bis zur Widerspenstigkeit und Widersetzlichkeit steigern kann. Widerstreben gegen eine rechtmäßige Obrigkeit ist Empörung. Weniger energisch ist der Widerwille, die Widerwilligkeit.

Ekel ist Abscheu, verbunden mit einem sinnlich-widerlichen Gefühl. Man hat Ekel vor Speisen, aber auch geistige Beschäftigungen können einen anekeln, besonders wenn man sie bis zum Ueberdruß hat treiben müssen. Eine Wissenschaft oder Kunst, gegen die man Ekel hat, kann man nur mit höchstem Widerstreben treiben.

Abscheu ist auch ein tiefer Grad von Abneigung. Was man verabscheut, mag man durchaus nicht thun und nicht haben. Der Gottesfürchtige verabscheut Betrug, Lüge, Trunksucht, unrechtes Gut im Erbe u. dgl.

Zusatz. Die positiven und negativen Willenstriebe bilden, wie wir gesehen, Gegensätze. Drbal beschreibt die Unterschiede der beiderlei Triebe so: „Das Begehren will herbeiführen, was noch nicht da ist, das Verabscheuen will hinwegschaffen, hinwegräumen (abhalten, abwenden, vernichten), was da ist und sich geltend macht; im ersten ist der Gegenstand des Begehrens etwas Mangelndes, das einer Ergänzung, einer Vervollständigung bedarf; im zweiten etwas Aufgenöthigtes, Aufgedrungenes, gegen welches ein anderer Theil unserer Vorstellungen mit mehr oder weniger Erfolg reagirt; das erste geht unmittelbar auf Zukünftiges; es anticipirt dasselbe durch die der wirklichen Wahrnehmung seines Gegenstandes voraneilenden Reproductionen; das andere ist unmittelbar gegen Gegenwärtiges gerichtet, um es gänzlich zu verdrängen und vergessen zu machen, gleichsam zu exstirpiren (auszurotten). Das erste hat die Tendenz, das Erstrebte zu erreichen, es zu verwirklichen und es (wo möglich) zu erhalten; das andere strebt den Zustand der Unruhe oder Unlust, der Beklemmung, der bei dem unbefriedigten Begehren sich einstellt, zu überwinden, d. i. (wo möglich) zu vernichten und abzuhalten."

So absolut ausschließend sind aber diese Gegensätze drum nicht; denn in vielen Fällen regt ein positiver Willenstrieb den entsprechenden negativen, wie ein negativer Willenstrieb den entsprechenden positiven nur um so stärker an und auf. Wer eine geringe Speise verachtet, will eine bessere; wer niedern Lohn verschmäht, will höhern; wer die Lüge haßt, will Wahrheit; wer Müßiggang flieht, liebt Arbeitsamkeit; wer Wahrheit liebt, verabscheut die Lüge u. s. w.

B. Willenstriebe nach ihren Antrieben.

1. Sinnliche Willenstriebe.

§. 69.

Es wurde schon oben bemerkt, daß die sinnlichen Willenstriebe von sinnlichen Vorstellungen erregt werden. Der Säugling hat ein Verlangen nach Nahrung, aber er befriedigt es instinctmäßig, also unbewußt. Von Willenstrieben kann bei ihm noch nicht die Rede sein; denn diese entstehen erst in der Seele, wenn das Bewußtsein so weit entwickelt ist, daß Essen und Nichtessen, Trinken und Nichttrinken, Ruhen und Nichtruhen von Vorstellungen bestimmt wird. Man stellt sich vor, was gut oder nicht gut schmeckt; was dem leiblichen Befinden angenehm oder

nicht angenehm ist; von diesen Vorstellungen empfängt derartiges Verlangen seine Richtung und Stärke. Wenn uns in erhitztem Zustande noch so sehr dürstet, so trinken wir doch nicht eher, als bis wir völlig abgekühlt sind; denn wir wissen, wie nachtheilig ein kalter Trunk auf Hitze werden kann. Mit diesem letzten Beispiele streifen wir freilich schon an das Gebiet verständigen Wollens. Denn nur der verständige Mensch unterwirft auch seine sinnlichen Triebe: den Eß- und Trink-, den Erholungs-, den Schlaftrieb u. a. seiner verständigen Ueberlegung. Er will den Eßtrieb nicht zum Freßtrieb, den Trieb zu trinken nicht zur Trunksucht, das Erholungsspiel nicht zur Spielwuth, den Trieb zu schlafen nicht zur unmäßigen Schlafsucht, den Trieb zum Vergnügen nicht zur unmäßigen Vergnügungssucht werden lassen.

Bei der Lehre von den Gefühlen unterschieden wir niedere und höhere Gefühle. Ebenso können wir bei der Lehre vom Willen niedere und höhere Willenstriebe unterscheiden. Zu den niedern Willenstrieben gehören ohne Zweifel alle, welche in der sinnlichen Natur ihren Grund haben. Jedoch auch der Wissenstrieb und die Neugier der Kinder, mit denen ihr Lernen beginnt, sodann der Nachahmungstrieb, der sich später zum Kunsttrieb nach irgend einer Seite hin entwickelt, werden zu den elementaren (zu den untern) Willenstrieben gerechnet.

2. Willkür.

§. 70.

Bei der Willkür liegen den Antrieben Vorstellungen des Verstandes zu Grunde. Der Wille kürt oder wählt hier erst nach vorausgegangener verständiger Ueberlegung, der Ueberlegung folgt eine Entschließung, dieser endlich die Ausführung oder die That.

Jede That der Willkür hebt also mit einer Ueberlegung des Verstandes an. Der Verstand überlegt nämlich, ob das Gewollte nützlich oder schädlich, wenn zweierlei Nützliches vorliegt, welches nützlicher, wenn zweierlei Schädliches vorliegt, welches schädlicher sei. Hierzu ein Beispiel. Ein Vater hatte zwei Söhne. Er wollte sein Testament machen, wünschte aber den besonderen Wünschen der Söhne möglichst gerecht zu werden. Er bestimmte aber, daß der eine Sohn das Gut, der andere eine Auszahlung von 8000 Thalern erhalten solle. Der jüngste Sohn erklärte sich mit Allem zufrieden, wie der Vater entscheiden würde. Der Vater hatte es also nur noch mit dem ältesten Sohne zu thun. Dieser überlegte sich die Sache lange. Einmal schien es ihm bei dem jetzigen Werth der Oekonomie klug, sich zur Uebernahme des Gutes zu entscheiden. Da er aber als Kaufmann gelernt, dünkte ihm ein Capital von 8000 Thalern hinreichend, um in der Stadt ein schwunghaftes Geschäft zu begründen. Endlich erwog er, daß die Gebäude alt und alterthümlich seien, daß er möglicherweise kostspielige Baue aufführen müsse u. s. w., kurz, er bat den Vater, ihm das Capital als Erbtheil zu gewähren. Der Vater testa-

mentirte. Bald darauf starb er, und beide Söhne traten rechtskräftig in ihr Erbe ein. — An diesem Beispiele haben wir gesehen, wie die Willkür vor der Wahl Vortheil und Nachtheil hin und her erwägt. Sie dünkt sich dabei am klügsten, wenn sie den größtmöglichsten Vortheil davon bringt. — Nach Jahr und Tag ereignete es sich, daß der jüngste Sohn auf seinem Grundbesitz ein Kohlenlager fand, wodurch der Werth des Gutes über das Zehnfache stieg. Jetzt gereuete es den ältern Bruder, das Gut nicht gewählt zu haben; denn jetzt sahe er sich in großem Nachtheil.

Wie von Ueberlegung zu Entschluß oder Vorsatz, so ist auch vom Vorsatz zur That ein großer Schritt. Ein Vorsatz kann wieder wankend werden und bleibt dann unausgeführt. Wie viele gute Vorsätze bleiben Vorsätze. Daher das Volkssprüchwort: „Der Weg zur Hölle ist mit guten Vorsätzen gepflastert.“ Der Apostel unterscheidet ebenso (wie wir bereits einmal erwähnt) ein geneigt Gemüth zum Wollen und ein geneigt Gemüth zum Thun, wenn er an die Korinther in Betreff einer Steuer für arme Christen zu Jerusalem schreibt: „Nun aber vollbringet auch das Thun, auf daß, gleichwie da ist ein geneigtes Gemüth zu wollen, so sei auch ein geneigtes Gemüth zu thun, von dem, was ihr habt.“

Die Fähigkeit der Seele nun, nach verständigen Gründen frei zu wählen oder sich in seinem Thun und Lassen von Beweggründen des Nutzens oder Schadens bestimmen zu lassen, heißt Wahlfreiheit oder Willkür. Es braucht kaum bemerkt zu werden, daß hier das Wort Willkür nicht in dem übeln Sinne zu verstehen ist, wie es oft im gemeinen Leben vorkommt. Wer im übeln Sinne des Worts willkürlich lobt oder tadelt, bevorzugt oder zurücksetzt, der thut das nicht nach Grundsätzen, sondern nach bloßer Laune.

Der Mensch ist bei seinen täglichen Beschäftigungen, bei allen seinen Unternehmungen in immerwährender Uebung seiner Wahlfreiheit; denn immer überlegt er erst, was ihm Vortheil bringen und auf welchem Weg er den größtmöglichen Gewinn haben könne, wie er bei seinen Arbeiten am leichtesten und schnellsten zum Ziele kommen könne u. s. w. Ist er darüber mit sich einig, dann entschließt er sich, indem er aber seinen Entschluß ausführt, ist er handelnd.

Der Begriff der Wahlfreiheit zeigt an, daß wir bei der Wahl selbst in einem Zustande der Freiheit sind, so daß unsere That nicht eine uns aufgenöthigte, sondern unsere eigene ist. Finden wir später, daß wir uns zum Schaden gewählt haben, dann sind wir unzufrieden mit uns selbst, daß wir's nicht besser überlegt haben; unsere Wahl oder unser Unternehmen gereuet uns.

Bei den Acten der Wahlfreiheit ist also der berechnende Verstand thätig. Zuweilen mischen sich aber auch Gefühle ein. Wo der nüchterne Verstand widerräth, treiben oft eitle, ehrgeizige und gewinnsüchtige Vor=

stellungen zu Schritten und Unternehmungen, die später um so bitterer bereuet werden, je weniger sie gelingen.

Zusatz. Wo von Menschen etwas so ausgeführt wird, daß es bestimmten Zwecken dient, da muß eine verständige Ueberlegung vorausgegangen sein. Nun erscheinen Verrichtungen mancher Thiere ganz und gar wie verständige Handlungen, ihre Baue wie Kunstbaue. So webt die Spinne ein feines Netz in streng geometrischen Formen; sie bringt es weislich an solchen Orten an, wo sie mit demselben leicht Insekten fangen kann; wenn sich eine Fliege mit den Füßen im Netz verstrickt hat, so beißt sie ihr eilig auch noch die Flügel ab, damit der Gefangenen jedes Entkommen unmöglich gemacht werde; jetzt sucht sie den Punkt, wo das gefangene Thier sofort tödtlich verwundet wird, tödtet und verzehrt es. Sieht das nicht aus wie verständiges Handeln? Und wie zweckmäßig ist der Bau des Fuchses und der Biene; wie zweckmäßig legen die Vögel ihre Nester an; welch bewunderungswürdige Ordnung beachten die Zugvögel bei ihren Wanderungen! Es ist, als walte auch in der Thierwelt eine Intelligenz — ein verständiger Wille. Es ist keineswegs leicht, diese merkwürdigen Erscheinungen zu erklären. Man sagt: Alle diese Verrichtungen sind nur scheinbar verständig, sie beruhen durchaus nicht auf verständiger Ueberlegung, denn die Thiere haben keinen Verstand; sie geschehen nur nach einem anerschaffenen Naturtriebe, den man Instinct nennt. Diese Ansicht hat große Autoritäten für sich. Cuvier sagt, „daß die Thiere beim Instinct gleichsam von einer angebornen Idee als von einem Traum verfolgt werden.“ Dr. Joseph Beck beschreibt den Instinct als ein Begehren, dem keine Vorstellung oder Kenntniß des Gegenstandes, der ihm zur Befriedigung dienen soll, vorausgeht. „Sicher und unabhängig von dem Willen, selbst gegen diesen, verfolgt er seinen Zweck und findet ohne Wahl und Erfahrung die ihm dienlichen Mittel.“ „Die Geschicklichkeiten der mit Instinct begabten Thiere sehen wir mit derselben Sicherheit vollziehen, womit der menschliche Virtuos die seinen vollzieht. Der Unterschied ist nur der, daß sie nicht erlernt worden sind. Daher das Wirken der unbewußten Vorstellungen bei ihnen nur ein wahrscheinliches ist, statt daß wir bei den erworbenen Geschicklichkeiten der Menschen davon Gewißheit haben.“ (Fortlage.) Wie die feinen Formen und Farben der Blumen dem Willen des Schöpfers gemäß sich bilden, ohne daß die Pflanzen selbst davon wissen, so ist's ähnlich mit dem Instinct der Thiere. Der Unterschied ist nur der, daß die lebenden Geschöpfe zu handeln scheinen.

Anders als Cuvier und Beck betrachtet Dr. George den Instinct. Er sagt in seiner Psychologie: „Es ist eine falsche Betrachtungsweise, wenn man den Instinct als eine angeborne Kraft der Seele bezeichnet, gewisse Bewegungen in zweckmäßiger Weise und stets in derselben bestimmten Art zu verrichten, wobei es dann immer so erscheint, als ob die Seele des Thiers hier unter einer ihm fremden Gewalt stehe, welche unmittelbar es zu Thätigkeiten veranlaßt, die es ausführen muß, ohne daß es selbst dabei eigentlich bethätigt ist und ohne daß es dieselben nach eigener Willkür zu bestimmen und abzuändern im Stande wäre. Es liegt dann nahe, dieselbe zu identificiren mit der organisirenden Kraft überhaupt, die dem Thiere seine ganze zweckmäßige Gliederung angeschaffen hat und nun auch der Seele gleichsam ihr selbst unbewußt eine Anweisung mitgegeben, wie sie diese Organe auf die beßte Weise gebrauchen soll.“

Der Umstand, daß die Instinctthiere ihre Kunstbaue 2c. nicht erlernen, und daß sie ihre instinctmäßigen Verrichtungen immer ganz auf dieselbe Weise ausführen, daß z. B. die Spinne ihr Netz jetzt noch gerade ebenso spinnt, wie es vor Jahrtausenden geschehen, beweist, daß hier allerdings nur ein Naturtrieb waltet. Es ist, als wenn der Schöpfer den auf seinen Verstand oft so stolzen Menschen durch die Kunstbaue der Instinctthiere habe zur

Demuth mahnen wollen; denn diese vernunftlosen Geschöpfe vollbringen Werke, wozu menschlicher Verstand unentbehrlich scheint. Wir schließen diesen Gegenstand ab mit einem Citat aus Lindner's Psychologie, dem wir in allen Theilen völlig beistimmen. Er sagt: „Besonders merkwürdig ist der Kunsttrieb bei einigen Thieren. Es ist Thatsache, daß einige Thiere, ihrem Instinct folgend, Gebilde hervorbringen, welche, objectiv betrachtet, den Charakter der Kunstwerke an sich tragen. Das Gewebe der Spinne, die Zelle der Biene, der Bau des Bibers, das Nest des Vogels sind Schöpfungen, welche eine Künstlerhand voraussetzen. Wer ist hier der Künstler? — Das Thier offenbar nicht, denn ihm mangelt die Intelligenz, welche zu dem Werke die Idee schaffen und sie verwirklichen muß. Die Spinne kennt nicht die Theorie der regelmäßigen Polygone, und die Biene weiß nichts von Zellenformen. Da man gleichwol einen Künstler voraussetzen muß, so kann man dafür keinen andern nehmen, als den Urheber des Universums überhaupt, dessen mittelbares oder unmittelbares Werk alle Gebilde der Natur sind. Der Kunsttrieb der Thiere ist also als eine Fortsetzung der schöpferischen Kraft der Natur anzusehen; die Thiere sind dabei nur die bewußtlosen Medien, durch welche jene Kraft hindurchwirkt, bewußtlos wie der Pinsel in der Hand des Malers und der Meißel in der Hand des Bildners. Deßhalb können diese Kunstwerke, ungeachtet sie scheinbar durch die Intelligenz des Thiers hervorgebracht werden, um nichts wunderbarer sein, als die übrigen zweckmäßigen Meisterwerke der Natur."

3. Das vernünftige Wollen oder der Wille schlechthin. (Willensfreiheit.)

§. 71.

Wir haben bis jetzt zwei Arten von Willenstrieben betrachtet: die sinnlichen und die verständigen. Wir kommen nun zu den vernünftigen Willenstrieben. Das vernünftige Wollen ist die höchste Stufe des Willenslebens; denn es wird von den höchsten und vollkommensten Vorstellungen der Seele bestimmt. Um das Eigenthümliche der vernünftigen Willenstriebe anschaulich zu machen, wird es von Nutzen sein, wenn wir vergleichende Rückblicke auf das sinnliche und verständige Willensleben thun.

Wir erinnern uns zuvörderst, daß auch schon die sinnlichen Willenstriebe als solche wirkliche Aeußerungen des Willens sind. Das Wesen des Willens besteht nach unserer früher gegebenen Erklärung darin, daß sich der Mensch in seinem Thun und Lassen nach Vorstellungen bestimmt. Das geschieht auch schon bei den sinnlichen Willenstrieben. Denn wenn ich spreche: Ich will essen — trinken — schlafen — mich erholen: so weiß ich, daß und wozu ich etwas begehre, ich fühle einen Antrieb zu einer Speise und suche sie zu erlangen. Die sinnlichen Willenstriebe gehören zwar in sofern zu den niedern, als sie fast ausschließlich im Gebiete des sinnlichen Naturlebens liegen. Ihre Befriedigung ist aber nichts desto weniger Pflicht; nur darf man ihnen keine höhere Bedeutung beilegen, als sie im Gesammtleben des Menschen haben sollen und dürfen. Von den Epikuräern wissen wir, daß das höchste Princip ihres Lebens „das Vergnügen", das sinnliche Wohlleben war, ganz so wie bei jenem Reichen in der Parabel, von dem

Christus sagt, daß er alle Tage herrlich und in Freuden gelebt. Sie nahmen nur ein diesseitiges Sein des Menschen an; darum war ihnen das leibliche Wohlbefinden und die sinnliche Lust die Seligkeit, der einzige und höchste Zweck des Lebens. Sie legten ihrer Sinnlichkeit nur so weit eine Beschränkung auf, als es die Pflicht der Selbsterhaltung gebot, da sie es für thöricht hielten, durch ein zu üppiges Leben sich für Genuß und Lust unfähig zu machen. Sind denn aber wirklich die sinnlichen Vergnügungen der einzige und höchste Zweck menschlichen Daseins? Kann die unvergängliche Seele in vergänglichen Genüssen und Freuden ihre wahre Befriedigung finden? Mit nichten! Die sinnlichen Willenstriebe sind zwar an sich natürlich, sie dürfen, ja sollen auch befriedigt werden; aber die Sinnlichkeit darf nicht mit der Sittlichkeit und der höhern Bestimmung des Menschen in Widerstreit kommen, vielmehr muß die Sinnlichkeit sich der Sittlichkeit unterordnen. Dann wird auch das sinnliche Wollen vernünftig und des Menschen würdig. Daher fordert die christliche Moral, daß auch Essen und Trinken zur Ehre Gottes geschehen solle, nach dem Wort des Apostels: „Ihr esset nun oder trinket, oder was ihr thut, so thut Alles zur Ehre Gottes." Nach demselben Apostel sollen wir nicht bloß in unserm Geiste, sondern auch an unserm Leibe Gott preisen.

Das verständige Wollen ist seinem Wesen nach höher und vollkommener als das sinnliche; es steht in der Mitte zwischen dem sinnlichen und vernünftigen Wollen. Wir wissen, wie jede That der Willkür abhängt von reiflicher Prüfung des Nutzens oder Vortheils, den wir uns von einer Handlung oder von einem Unternehmen versprechen; wie darauf eine Entschließung folgt, auf diese endlich die That oder Ausführung. Wer nun seinen Vortheil auf's Beßte wahrnimmt, wer seine Vorsätze recht verständig ausführt, heißt klug. Aber Klugheit und Sittlichkeit stimmen wieder nicht immer zusammen. Der ungerechte Haushalter in der Parabel war so klug, daß selbst sein erzürnter Herr ihm das Lob der Klugheit nicht versagen konnte; dabei war er aber ein ungerechter Haushalter gewesen und beging im Angesicht der Rechenschaft neue raffinirte Betrügereien. Das klügste und verständigste Wollen ist, wenn es nicht zugleich sittlich ist, abermal des mit Vernunft begabten Menschen unwürdig. Folglich muß auch die Willkür vom Gesetz der Sittlichkeit geleitet werden.

Auf diese Weise hat sich ja uns das höchste Princip für das gesammte Willenleben wie von selbst ergeben: es ist das sittliche oder moralische. Dieß weist uns hin auf den im Sittengesetz offenbarten Willen Gottes. Was nach dem Sittengesetz recht und gut ist, soll der Mensch thun; was der Wille Gottes verwirft, soll der Mensch lassen. Alle sittlichen Handlungen sind aber erst dann wahrhaft sittlich, wenn sie aus wahrer Liebe zu Gott und Menschen geschehen. Dann sind sie edle Thaten. Die christliche Moral ruht durchaus auf der Liebe von reinem Herzen. Darum sagt der Apostel: „Die Liebe ist des Ge-

setzes Erfüllung." Das führt uns zu dem Begriff der sittlichen Freiheit. Aber auch dieser Begriff will aus dem Wesen der menschlichen Natur nnd der ihm vom Schöpfer gesetzten Daseinsbestimmung erfaßt und verstanden sein.

Alle unsere Handlungen auf allen Stufen des Willenslebens sollen freie sein. Schiller sagt:

„Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei,
Und würd' er in Ketten geboren."

Freiheit ist demnach eine wesentliche Eigenschaft des menschlichen Wesens. Worin besteht aber die wahre Freiheit des Willens? Hegel definirt die Freiheit so: „Der wirklich freie Wille ist die Einheit des theoretischen und des praktischen Geistes." Das ließe sich auch so ausdrücken: Der freie Wille ist die Uebereinstimmung unseres Wollens mit unserer Erkenntniß. Bei solchem Handeln bleibt der Mensch in Uebereinstimmung mit sich selbst.

Sinnliche Menschen denken sich die Willensfreiheit als die Freiheit, ihren Neigungen ungehindert folgen zu können. Sie handeln auch in Uebereinstimmung mit sich selbst. Ob das aber die rechte Freiheit ist? Bei Völlerei, Trunksucht, Spielsucht lebt man auch nach seinen Neigungen; aber alle diese und andere sinnliche Leidenschaften machen den Menschen unfrei; denn sie streiten wider die Seele und knechten den Willen, daß der Mensch zuletzt nicht mehr thun kann, was er nach seinem bessern Ich thun möchte. — In ähnlicher Weise kann man bei den Handlungen der Willkür, obwol man da, was die That an sich betrifft, nach der Wahlfreiheit handelt, dennoch sehr unfrei sein. Da man bei der Willkür unausgesetzt seinen Nutzen und Vortheil berechnet, so artet sie leicht in reine Selbstsucht aus. Wie sehr diese die edlern Gesinnungen des Wohlwollens und der Liebe hindern, ja oft ganz unmöglich machen, ist bekannt. Die wahre Freiheit ist daher nur die moralische. Sie ist das Vermögen der Seele, das Wahre und Gute als solches zu alleinigen Beweggründen der Gesinnungen und Handlungen zu machen. Der vernünftige, d. h. der nach Gottes Bilde geschaffene Mensch fühlt sich dann erst recht frei und selig, wenn er sich immer und überall nach Gottes Willen und also gottgemäß bestimmt. Erst durch die sittlichen Beweggründe werden alle Willensacte, auch die sinnlichen und verständigen, zu wahrhaft freien. Sünde ist Knechtschaft; Gerechtigkeit ist Freiheit. Das Evangelium will allen Menschen die rechte Freiheit bringen. Daß der Sohn Gottes gekommen ist, uns zur wahren Freiheit in Gott zu führen, sagt er selbst in dem Zuruf: „So euch der Sohn frei macht, so seid ihr recht frei." Die Fähigkeit des Menschen, sich in allen seinen Handlungen dem göttlichen Willen gemäß bestimmen zu können, nennen wir sittliche Freiheit. Die sittliche Freiheit ist auf das sittlich Gute gerichtet, wodurch alles Denken und Thun des Menschen geheiligt wird. Aller Freiheit Ziel ist die Einheit unseres persönlichen Wollens mit dem göttlichen.

„Nehmt die Gottheit auf in euren Willen;
Und sie steigt von ihrem Weltenthron."

Die Freiheit des Willens ist im Kinde nur erst als Fähigkeit oder Potenz vorhanden. Durch die Erziehung soll aber der Mensch je länger je mehr zur sittlichen Freiheit gelangen, bis diese ein Zustand der Freiheit wird, in welchem der Mensch, aller Bestimmbarkeit des Bösen entzogen, sich freudig immer und überall nur für das Gute bestimmt. Es soll ihm das Gute zur andern Natur werden. Doch bringt es der schwache Mensch auch bei ernstem sittlichen Streben in diesem Leben zu dieser Vollkommenheit nicht. Welch eine Macht aber die sittliche Freiheit im menschlichen Geiste unter Gottes Beistand werden kann, das lehren die Heroen des Glaubens, wie sie uns die Kirchengeschichte in den christlichen Märtyrern vorführt. In Ketten und Banden haben sie ein gutes Bekenntniß abgelegt, und keine Qual, so furchtbar sie war, konnte sie bewegen, auch nur in einem Wort etwas wider Gottes Willen und ihr Gewissen zu thun. Aus diesem Heldenmuth heraus ruft der in Christo zur göttlichen Freiheit gekommene Paulus aus: „Wer will uns scheiden von der Liebe Gottes? Trübsal, oder Angst, oder Verfolgung, oder Hunger, oder Blöße, oder Fährlichkeit, oder Schwert? In dem Allen überwinden wir weit, um deß willen, der uns geliebet hat. Denn ich bin gewiß, daß weder Tod noch Leben, weder Engel noch Fürstenthum, noch Gewalt, weder Gegenwärtiges noch Zukünftiges, weder Hohes noch Tiefes, noch keine andere Creatur mag uns scheiden von der Liebe Gottes." Wer so sprechen kann, der ist wahrhaft ein freier Mann. Deo servire summa libertas. (Augustin.)

4. Die Liebe.

§. 72.

Unsere Seelenlehre ruht auf dem Satze, daß der Mensch nach Gottes Bilde geschaffen, darum göttlichen Geschlechts ist. Von diesem Standpunkte aus kann die wahre Wesenheit des Menschen nur aus dem Wesen Gottes richtig erkannt und begriffen werden. Wie das Urbild im Abbild sich abspiegelt, haben wir in der Lehre vom Leben der Seele geflissentlich hervorgehoben. Wir haben da gesehen, wie auf Erden nur der Mensch fähig ist, Gott zu denken und zu erkennen, wie im Centrum seines Gefühlslebens, nämlich im Gewissen, das Gesetz göttlicher Heiligkeit unauslöschlich eingepflanzt ist, wie er sich in seinem Wollen zur sittlichen Freiheit, zur Freiheit der Kinder Gottes erheben kann.

In Bezug auf den freien Willen bleibt uns aber immer noch ein Räthsel zu lösen übrig. Denn wenn der Mensch unter dem Gesetz Gottes steht, das mit einem gebieterischen Sollen unbedingten Gehorsam fordert, ja das unser Nichtwollen mit zeitlichen und ewigen Strafen bedroht; wenn der Mensch also nur darf, was er soll: wo bleibt da

die Freiheit seines Wollens? Wie löst sich dieser Widerspruch zwischen göttlichem Sollen und menschlichem Wollen?

Das Tiefste, was uns die Schrift vom göttlichen Wesen offenbart, gibt St. Johannes in dem Wort: „Gott ist die Liebe.“ Sind wir nun göttlichen Geschlechts, so gehört zu unserm innersten Wesen auch die Liebe. Nach der Liebe schuf uns der Schöpfer nach seinem Bilde, gab er uns eine unendlich erhabene Bestimmung, dazu alle Anlagen und Kräfte, diese Bestimmung zu erreichen. Beim Streben nach diesem hohen Ziele unterstützt uns wiederum seine göttliche Liebe; denn wie das Gesetz, so ist auch das Evangelium ein Ausfluß seiner Liebe gegen uns zu unserm Heile.

Diese reiche göttliche Liebe weckt, wie es der Liebe Art ist, in uns, den Geliebten, dankbare Gegenliebe. Gottes Liebe gegen uns ist eine gebende, ihr verdanken wir Alles. „Oder was hast du, o Mensch, das du nicht von Gottes Liebe empfangen hast?“ Was soll nun unsere Liebe ihm geben? Das sagt er selbst in dem Wort: „Gib mir, mein Sohn, dein Herz und laß deinen Augen meine Wege wohlgefallen.“ Wir können unsere Gegenliebe in der That nur durch Gehorsam bethätigen. Gehorsam gegen ein Wesen, das von uns nur will, was zu unserm Heile dient, ist ja nichts Anderes als wahre Selbstliebe. Siehe da: so begegnen sich ja Liebe und Liebe; Gottes Liebe will unser Beßtes, unsere Selbstliebe will es auch. Wo bleibt dann noch ein Zwiespalt zwischen Sollen und Wollen? Der Gehorsam aus Liebe kennt ja keinen Zwang mehr; denn er geht aus völlig freier Entschließung hervor. Die Liebe ist also das Band zwischen Gott und Mensch, die Vermittlung zwischen göttlichem Sollen und menschlichem Wollen, daher nach dem Apostel ebenso das Band der Vollkommenheit wie die Erfüllung des Gesetzes. Sie ist die Versöhnung zwischen moralischer Nothwendigkeit und menschlicher Freiheit. In der Liebe sind wir beides: Gottes Knechte und Gottes freie Kinder. Denn: „Deo servire summa libertas.“ Weil der Mensch in der Liebe selbst will, was er soll, so ist der Liebesgehorsam die wahre Freiheit. So ist denn die Liebe erst recht das Göttliche in uns. „Wer in der Liebe bleibet, der bleibet in Gott und Gott in ihm.“

Wie die Liebe das Centrale im göttlichen Wesen ist, so ist sie's auch in unserm Seelenwesen. Liebe ist nur zwischen persönlichen oder geistigen Wesen möglich; sie ist ihrer Natur nach ein Verhältniß des Geistes zum Geiste. Nicht-beseelte Dinge kann man nur uneigentlicher Weise lieben. Im Leben der Liebe offenbart sich das Seelenleben in seiner ganzen Fülle — als Erkennen, Fühlen und Wollen. Diese drei sind in der Liebe eins. In der Liebe wirkt das Erkennen — denn was ich liebe, stelle ich mir als ein mir werthes Gut vor; das Gefühl — denn was ich liebe, erweckt mein Wohlgefallen; der Wille — denn was ich liebe, wünsche ich zu besitzen oder zu erfreuen. So ist also die Liebe nicht ein Erkennen allein, nicht ein Zustand des Gefühls allein, nicht ein Willenstrieb allein, sie ist vielmehr alles

dieß gleichzeitig — Werthschätzung, Wohlgefallen und Wohlwollen in harmonischer Einheit.

Das Gegentheil der Liebe ist Haß. Er ist Abneigung, verbunden mit dem Sinn und Bestreben, den Gegenstand des Hasses von sich fern zu halten, ihm wol gar absichtlich Wehe zu thun. Wie in der Liebe, so wirkt ebenso im Hasse die ganze Seele: die erkennende — denn was ich hasse, stelle ich mir als mir feindlich oder schädlich vor; die fühlende — denn was ich hasse, erregt bei mir Unlust und Abscheu; die wollende — denn was ich hasse, halte ich absichtlich von mir fern. Im Hasse wirken also Geringschätzung, Mißfallen und Uebelwollen zusammen. Demnach ist der Haß ebenso ein Verhältniß zwischen Geist und Geist, wie die Liebe; aber nicht ein selig einendes, sondern ein unselig trennendes. Haß ist satanisch, Liebe ist göttlich. So sagen wir denn noch einmal: In der Liebe „von reinem Herzen" spiegelt sich das göttliche Ebenbild in dem Menschen am klarsten und herrlichsten ab. Und „wer in der Liebe bleibet, der bleibet in Gott und Gott in ihm."

5. Sinn und Charakter.

§. 73.

Im sittlichen Wollen liegt des Menschen wahrer Werth. Das Centrum aber, aus welchem alles sittliche Wollen hervorgeht, ist der Sinn des Menschen. Unter Sinn verstehen wir die sittliche Grundrichtung des menschlichen Herzens. Sinn und Herz sind daher gleichbedeutend.

Der Mensch hat zwei Naturen: eine sinnliche und eine geistige, eine vergängliche und eine unvergängliche. In dieser Doppelwesenheit hat er eine Stellung zwischen Gott und Welt. Nun kann er seinen Sinn, d. i. das Dichten und Trachten seiner Seele, ganz auf das Göttliche oder Himmlische, aber auch ganz auf das Weltliche oder Irdische richten. Hiernach unterscheiden wir einen göttlichen oder himmlischen, und einen weltlichen oder irdischen Sinn.

Der göttliche oder himmlische Sinn macht Gott zum Mittelpunkt des ganzen Lebens und Strebens. Diese Gottseligkeit schließt aber keineswegs eine Verachtung der Welt und ihrer Güter in sich ein; denn abgesehen davon, daß wir als sinnliche Wesen zur Welt gehören, so sind ja auch alle Güter Gaben Gottes, die wir mit Danksagung empfahen sollen. Wenn aber der Mensch die irdischen Güter und Genüsse für sein Höchstes hält, so daß er darüber Gottes gar vergißt, wie der Reiche in der Parabel, dann hat er einen rein weltlichen und darum eitlen Sinn.

Das Evangelium wendet sich vor Allem an den Sinn des Menschen. Der Erlöser trat auf mit dem Zuruf an alles Volk: „Aendert euern Sinn." Wie der Sinn, so der Mensch. Ist der Sinn gut, so ist der Mensch gut; ist der Sinn schlecht, so ist der Mensch schlecht. Der nach

Gottes Bilde geschaffene Mensch soll aber geistlich und göttlich gesinnet sein. Wie der Sinn bei dem Menschen der Quell ist, woraus alles Edle und Gute fließt, aber auch alles Unedle und Schlechte, das hat dem Schiller vorgeschwebt, wenn er im Wallenstein spricht:

„Des Menschen Thaten und Gedanken, wißt!
Sind nicht des Meeres blind bewegte Wellen.
Die inn're Welt, sein Mikrokosmos, ist
Der tiefe Schacht, aus dem sie ewig quellen.
Sie sind nothwendig, wie des Baumes Frucht,
Sie kann der Zufall gaukelnd nicht verwandeln.
Hab' ich des Menschen Kern erst untersucht,
So weiß ich auch sein Wollen und sein Handeln."

Zusatz. Der Kern im gesammten Seelenleben ist, wie wir gesehen, des Menschen Grundgesinnung — sein Sinn. Wie vielbedeutsam das Wort Sinn auf dem Gebiete der Psychologie ist, ersieht man aus den Zusammensetzungen, in denen es vorkommt. Man spricht von: Rechtssinn, Wahrheitssinn, Schönheitssinn, Kunstsinn, Scharfsinn, Tiefsinn, Natursinn, Zartsinn, Frohsinn — Gesichts-, Gehör-, Geruchs-, Geschmacks-, Gefühls-, Tastsinn, aber auch von: Eigensinn, Starrsinn, Kaltsinn, Trübsinn, Stumpfsinn, Leichtsinn — ferner auch von: Unsinn, Blödsinn, Wahnsinn, Irrsinn. — Von manchen Menschen rühmt man, daß sie Sinn für Alles haben. Solche werden von Allem angezogen, sie interessiren sich für Alles.

Verwandt mit Sinn ist der Charakter. Das Wort Charakter (von dem griechischen Worte charassein, einritzen) bedeutet zunächst ein Werkzeug zum Eingraben von Figuren in eine feste Masse, ferner das Bildniß auf Münzen, endlich figürlich die fest ausgeprägte Eigenthümlichkeit eines Menschen. Ein Mensch, der Charakter hat, hat feste Grundsätze, nach denen er all sein Reden und Handeln regelt. Diese festen Grundsätze geben seinem ganzen Wesen ein festes, sich überall gleichbleibendes Gepräge.

Nach Beschaffenheit der Grundsätze gibt es zunächst zweierlei Charaktere: gute und schlechte. Ein guter Charakter handelt nach guten Grundsätzen, ein schlechter nach schlechten. Charaktermenschen gibt es auf den verschiedenen Gebieten des Lebens, auf dem religiösen und politischen. Auf religiösem Gebiete sind herrliche Charaktere: ein Abraham, ein Moses und Elias, alle Propheten des alten Bundes, Johannes der Täufer, Petrus, Johannes der Apostel, Paulus u. v. A. Edle Charaktere der Weltgeschichte sind: ein Titus, Aristides der Gerechte, Kurfürst Johann der Beständige von Sachsen u. A. Schlechte Charaktere sind: Isebel, die Gemahlin des Ahab, Herodes der Große, Nero, Philipp II. von Spanien u. A.

Charakterschwach ist der, welcher seinen Grundsätzen nicht treu bleibt. Ein Solcher ist in seinen religiösen oder politischen Ansichten bald so, bald so, je nachdem Autoritäten oder Umstände auf ihn einwirken.

Nichts ist schmachvoller für einen Menschen als Charakterlosigkeit. Der Charakterlose kann sich auf dem Gebiete der Religion bald auf

die positive, bald auf die negative Seite mit scheinbar gleicher Entschiedenheit wenden, auf dem politischen Gebiete aber bald conservativ, bald liberal, bald demokratisch sein. Weitere schlimme Eigenschaften des Charakterlosen sind Heuchelei, Verstellung, Falschheit. Man kann ihm nie trauen, am wenigsten, wenn er sich freundschaftlich stellt. Der Charakterlose ist verleumderisch, schadenfroh, boshaft. Es vereinigen sich in diesem verabscheuungswürdigen Charakter viele üble Eigenschaften. Daher genießt auch der Charakterlose nirgends Vertrauen, man mißtraut ihm. Die Schrift sagt: „Es ist ein köstlich Ding, daß das Herz fest werde, welches geschiehet durch Gnade." Das feste Herz ist eben der feste Charakter.

Es muß hier noch ausdrücklich bemerkt werden, daß Charaktermenschen sehr verschiedener Richtung angehören können. So kann Jemand seine positive Glaubensrichtung charaktervoll festhalten, ein Anderer eben so charaktervoll seine rationalistische, oder auch seine mildere und mehr vermittelnde Glaubensrichtung. Sobald er sich nur in seiner Richtung gleichbleibt und dieselbe in allen Verhältnissen behauptet, so zeigt er Charakter. — Auf politischem Gebiete gibt es ebenfalls verschiedene Richtungen: Streng Conservative, Liberale, demokratisch Gesinnte. Der Conservative wird die entgegengesetzten Richtungen verabscheuen, aber vor deren Vertretern kann er Respect haben, weil es Charaktermenschen sind, die ihrer Richtung mit Ueberzeugung und Entschiedenheit ergeben sind und sie in allen Lagen des Lebens consequent behaupten, selbst für sie leiden.

Beim Kinde kann noch nicht füglich von Charakter die Rede sein; denn der Charakter bildet sich erst im Leben, insbesondere im Kampfe entgegengesetzter Meinungen und Richtungen. Treffend sagt Goethe:

„Es bildet ein Talent sich in der Stille,
Sich ein Charakter in dem Strom der Welt."

Man kann bewundern die Leistungen eines reichbegabten Geistes und sich daran erfreuen; aber was ein energischer Charakter im Kampfe mit feindseligen Mächten errungen hat, das verdient unsere Bewunderung in weit höherem Grade. Das spricht Goethe schön in folgendem Verse aus:

„Wenn einen Menschen die Natur erhoben,
Ist es kein Wunder, wenn ihm viel gelingt;
Man muß in ihm die Macht des Schöpfers loben,
Der schwachen Thon zu solcher Ehre bringt;
Doch wenn ein Mann von allen Lebensproben
Die sauerste besteht, sich selbst bezwingt;
Dann kann man ihn mit Freuden Andern zeigen
Und sagen: Das ist er, das ist sein eigen."

Zusatz. Schiller sagt: „Strenge gegen sich selbst, mit Weichheit gegen Andere verbunden, macht den wahrhaft vortrefflichen Charakter aus. Aber meistens wird der gegen Andere weiche Mensch es auch gegen sich selbst, und der gegen sich selbst strenge es auch gegen Andere sein. Weich gegen sich und strenge gegen Andere ist der verächtlichste Charakter."

6. Die beiden Pole und Grundpotenzen des Seelenwesens und Seelenlebens.

§. 74.

Das Wort Geist kommt in der Psychologie in doppeltem Sinne vor; denn es bezeichnet einmal die ganze geistige Natur des Menschen, sodann aber nur die Gesammtheit seiner Erkenntnißkräfte, besonders der höheren. Von einem Menschen, der scharf beobachtet, der mit Leichtigkeit klare Begriffe, scharfe Urtheile und Schlüsse bildet, sagt man, daß er Geist habe, daß er ein Mensch von Geist sei. Einen geistig Begabten nennt man bildlich auch einen guten Kopf.

Der Gegensatz von Geist im engern Sinne ist Gemüth. Das Wort Gemüth bezeichnet nicht bloß das Gefühlsleben der Seele, sondern zugleich auch ihre Begehrungen und Wollungen. Dr. Waitz beschreibt in seiner Psychologie das Gemüth in folgender Weise: „Mit Ausschluß der sinnlichen und intellectuellen Kräfte des Menschen sind uns als dasjenige, was ganz und gar in seinem Innern eingeschlossen bleibt, nur seine Gefühle und Interessen übrig, in denen sich seine Individualität ihrem Wesen nach ausspricht und von andern unterscheidet. Was er fühlt und was er will, wie er es will, wie er seine Interessen geordnet hat, welchen Einfluß er seinem Willen auf seine Gefühle gestattet und umgekehrt, wie gleichmäßig oder wechselnd, wie klar oder verworren, wie oberflächlich oder durchgreifend, wie sanft oder wild sein Fühlen und Streben ist und welcher Grundtypus durch das Zusammenwirken aller Gefühle und Strebungen in Verbindung mit dem Temperament als allgemeiner Charakter seines innern Lebens sich darstellt, dieß ist dasjenige, was wir als besondere Eigenthümlichkeit jedes einzelnen Menschen sein Gemüth nennen. Die Untersuchung über dasselbe knüpfen wir am beßten an die zwei Grundphänomene des Fühlens und Begehrens an, die mit ihren sämmtlichen Modificationen hierher gehören, nämlich den rein subjectiven, den ästhetischen und sittlichen Gefühlen auf der einen, dem Begehren und Wollen nebst den Affecten und Leidenschaften auf der andern Seite."

Wenn wir früher die gesammten Seelenthätigkeiten in drei Hauptgruppen getheilt haben: in Erkennen, Fühlen und Wollen, so hat sich uns nun eine dichotomische Theilung ergeben, die wir mit dem Namen Geist und Gemüth bezeichnen. Für Geist sagt man auch Kopf, für Gemüth Herz. Der Ausdruck Herz für Gemüth ist insbesondere der Bibel eigen. Auch der Sprachgebrauch nimmt die Worte: herzlich und gemüthlich, herzlos und gemüthlos und ähnliche synonym. Zuweilen wird auch das Wort Verstand in dem Sinne von Geist oder Kopf genommen. So in dem bekannten Wort Schiller's:

„Was kein Verstand der Verständigen sieht,
Das übet in Einfalt ein kindlich Gemüth."

Wie aber die Worte: Geist, Verstand und Gemüth in dem angegebenen Sinne auch in die Volkssprache und in das Volksbewußtsein übergegangen sind, lehren viele Sprüchwörter und Redensarten. Wir führen (nach Drbal) folgende an: Kopf und Herz stimmen bei diesem Manne nicht zusammen. Er hat weder Kopf noch Herz. Er hat Kopf und Herz auf dem rechten Flecke. Er redet die Sprache des Herzens. Mein Herz sagt es mir. Es geht ihm nicht von Herzen. Das geht zu Herzen. Er kann es nicht über's Herz bringen. Edel macht's Gemüth, nicht das Geblüt. Das Gemüth sieht man in der Rede, wie den Leib im Spiegel. Das Gemüth macht reich und nicht die Kiste. Vier Dinge blenden das Gemüth: Liebe, Haß, Geiz und Trunkenheit. Gemüth zu Hof verkehrt sich oft. Fröhlich Gemüth, gesundes Geblüt.

Geist und Gemüth können nun als die zwei Pole bezeichnet werden, um die sich das gesammte Seelenleben bewegt. Diese psychische Zweitheiligkeit oder Dichotomie hat für uns ein wichtiges praktisches Interesse; denn auf sie gründen sich die zwei Hauptheile unserer Schulkunde: Unterrichts- und Erziehungslehre. Der Unterricht bildet den Geist oder den Kopf, die Erziehung das Gemüth oder das Herz. So sind also die zwei Pole des Seelenlebens zugleich die zwei Pole aller pädagogischen Thätigkeiten. Somit geben folgende Wortpaare gleichsam das Grundfachwerk der zwei Haupttheile unserer Schulkunde:

Geist (Kopf) — Gemüth (Herz).
Unterricht — Erziehung.
Unterrichtslehre — Erziehungslehre.

Geist und Gemüth sind daher die zwei Grundpfeiler der Psychologie, Unterricht und Erziehung sind die zwei Hauptthätigkeiten der Erziehung; Unterrichts- und Erziehungslehre sind die zwei Haupttheile der theoretischen Erziehungswissenschaft.

Thun wir nun, am Schluß unserer Seelenlehre angekommen, noch einen Rückblick auf die vielen Seelenkräfte, die wir kennen gelernt, auf den großen Reichthum seelischer Lebensäußerungen, die wir betrachtet haben. Alle liegen schon in der Seele des Säuglings, aber da noch als Möglichkeiten oder Potenzen. (Siehe hierüber die Erklärung auf S. 30 f.) Wäre das nicht, so könnten sie nimmer und durch nichts erregt werden. Denn nur, was der Schöpfer in den Geist des Menschen gelegt, kann sich aus ihm entwickeln.

Wir finden also in der Menschenseele ein System von Kräften, die ursprünglich in ihr ruhen als ein System von Potenzen. Alle diese Potenzen lassen sich ebenfalls auf zwei Urpotenzen zurückführen, die den beiden Kategorien Geist und Gemüth entsprechen. Wie der Leib die Nahrung von außen empfängt und in sich aufnimmt, so empfängt der Geist die Erkenntnisse von außen und nimmt sie in sich auf. Dabei

verhält er sich receptiv. Die Receptivität ist die eine Urpotenz. Wie aber der leibliche Organismus die empfangenen Nahrungsstoffe nicht bloß passiv aufnimmt, sondern in sein Wesen verwandelt und gegen das, was nicht seines Wesens ist, reagirt: so eignet sich der Geist Geistiges selbstthätig an und wirkt aus sich heraus in mannichfaltigstem Thun. Die dieser Selbstthätigkeit zu Grunde liegende Urpotenz heißt Spontaneität.*) Aus diesen zwei Urpotenzen der Receptivität und Spontaneität entfaltet sich das gesammte Geistes- und Gemüthsleben.

Anhänge.

Erster Anhang.

Naturell, Constitution und Temperament.

§. 75.

Das Wort Naturell hat verschiedenen Sinn. Im Allgemeinen bezeichnet es die angebornen oder von der Natur gegebenen Bestimmtheiten eines Individuums, sowol in physischer als psychischer Beziehung. Das Wort „Individualität" bezeichnet so ziemlich dasselbe; denn das Individuelle ist eben das einer Persönlichkeit Eigenthümliche.

Das Naturell in Beziehung auf den Leib ist Constitution, in Beziehung auf die Seele aber Temperament.

Unter Constitution versteht man die einem Menschen eigenthümliche Körperbeschaffenheit. Der menschliche Körper zeigt nämlich in seinen einzelnen Theilen hinsichtlich der Größe, der Form, der Beschaffenheit seiner organischen Bestandtheile große Verschiedenheiten. Die verschiedenen Organe und Systeme des Körpers stehen nie in vollkommenem Gleichgewicht mit einander; bald überwiegt das eine, bald das andere. Eben dadurch entstehen körperliche Eigenthümlichkeiten. Der Eine hat eine kräftige und robuste, der Andere eine schwache oder zarte Constitution; der Eine ist corpulent, der Andere schlank; der Eine ist normal gebaut, der Andere hat eine gebrechliche Constitution u. s. w. „Anders erscheint und ist der Floride mit vorherrschendem Blutsystem, mit schlankem Körper, zartem Fleisch, weißem Teint, kräftigen, aber magern Muskeln, dünnen Knochen, hellem Haar, muntern Augen, — anders der Biliöse mit vorherrschendem Muskelsystem, mit gefülltem Fleisch, glühendem Auge, dunklem Haar, breiten Schultern, gelbbrauner Haut, — anders der Lymphatiker mit vorherrschendem Assimilationssystem, mit wohlbeleibtem, schwammigem Körper, mit weichen, schlaffen Muskeln, mit fahlem Haar, mit blasser Haut, mit wässerigem Blut, — anders der Nervöse mit vorwiegendem Hirn und Rückenmark, mit langem, schmalem

*) Spons, der Wille, der freie Wille.

Körper, mit kleinen, dünnen Muskeln, mit blasser Gesichtsfarbe, mit abgeplatteter Brust, mit langsamem Blut, mit matten, graugrünlichen Augen."

Was die Constitution in Beziehung auf den Leib, das ist das Temperament in Bezug auf die Seele.

Man hat von Alters her vier Temperamente angenommen: das cholerische, phlegmatische, sanguinische und melancholische. Man nahm früher an, daß diese verschiedenen Temperamente in der Beschaffenheit des Blutes ihren letzten Grund hätten, und nannte darum das cholerische Temperament das heißblütige, das phlegmatische das kaltblütige, das sanguinische das leichtblütige, das melancholische das schwerblütige.

Schleiermacher war es, der die Eintheilung der Temperamente auf die zwei Grundpotenzen im Seelenleben zurückführte, nämlich auf die Receptivität und Spontaneität der Seele. Wir erinnern uns hier, daß das animale Nervensystem zweierlei Nerven hat, sensitive und motorische. Die sensitiven vermitteln alle sinnlichen Empfindungen, dienen also der Receptivität; die motorischen vermitteln alle Bewegung, dienen also der Spontaneität. Das Wort „Receptivität" bedeutet bekanntlich Empfänglichkeit oder auch Auffassungsfähigkeit; „Spontaneität" aber Selbstbestimmung, Selbstthätigkeit. Die Receptivität und Spontaneität finden sich nun bei den einzelnen Individuen in ungleichen Gradverhältnissen oder in verschiedener Mischung. Eben darauf gründet Schleiermacher die vier Haupttemperamente.

Zum Ersten findet man zusammen viel Empfänglichkeit und viel Erregbarkeit. Das gibt das cholerische Temperament. Der es besitzt, heißt ein Choleriker. Der Choleriker ist feurig im Empfinden, rasch und kräftig im Handeln. — Bei Andern findet sich wenig Empfänglichkeit und wenig Erregbarkeit. Das gibt das phlegmatische Temperament — den Phlegmatiker. Er ist wenig empfänglich für äußere Eindrücke, schwer beweglich, aber von Ausdauer in dem einmal Begonnenen. — Wieder bei Andern findet sich viel Empfänglichkeit mit wenig Erregbarkeit. Das gibt das sanguinische Temperament den — Sanguiniker. Er ist leicht beweglich und schnell erregbar, aber ohne Nachhaltigkeit, ohne ausdauernde Kraft zur Gegenwirkung. — Endlich findet man beisammen wenig Empfänglichkeit und viel Erregbarkeit. Das gibt das melancholische Temperament — den Melancholiker. Er zeichnet sich aus durch Tiefe der Empfindung, steht aber dem Choleriker nach an Kraft zur Gegenwirkung.

In anthropologischen Werken findet man ausführliche, gleichsam naturgeschichtliche Beschreibungen der Temperamente, wie sie sich physisch, psychisch und sogar ethisch ausprägen sollen. Dr. Heinroth beschreibt sie in folgender Weise:

Der Choleriker ist körperlich kräftig; Sprache und Gang sind rasch; das Gemüth reizbar; Liebe und Haß feurig; Ehr-, Ruhm- und Herrschsucht sind ihm eigen; er ist freiheitliebend, energisch im Handeln, daher er auch, je nach dem Maße seiner geistigen Anlagen und Fähigkeiten, Tüchtiges leistet.

Der Phlegmatiker ist fast allenthalben das Gegentheil vom Choleriker. Der Gang ist langsam und schleppend; das Gemüth gleichgültig; Affecte kennt er nicht, denn er liebt und haßt nicht heftig; des Enthusiasmus ist er nicht fähig; er ist allenthalben bedächtig, daher übereilt er sich nicht, weder im Denken noch im Handeln.

Der Sanguiniker hat meist einen zarten, leichten Körperbau, daher einen flüchtigen Gang, sein Gemüth ist leicht zu bewegen, beides zum Weinen und zum Lachen; er ist froh und fröhlich bis zum Leichtsinn; leicht aufzureizen, leicht zu begütigen, veränderlich, muthwillig, gelehrig, doch ohne große Anstrengung, daher in Wissenschaft und Kunst selten gründlich.

Der Melancholiker ist langsam und gemessen in seiner ganzen äußeren Erscheinung; sein Gemüth ist gleichgültig gegen die Außenwelt; er trägt eine tiefe verschlossene Welt in sich; er ist zur Trauer und Niedergeschlagenheit, wie auch zur Unzufriedenheit und Bitterkeit geneigt; er hängt der Einsamkeit nach, liebt das Erhabene, Schauerliche, Düstere, aber auch das Tiefsinnige (tiefsinnige Naturbetrachtung); daher leistet er bei guten Gaben in Wissenschaft und Kunst meist Ausgezeichnetes.

Diese Schilderungen der vier Temperamente sind natürlich nur als Contouren anzusehen. Noch unbestimmter werden diese Schilderungen bei den sogenannten nationalen Temperamenten, nach welchen der Franzose sanguinisch, der Engländer melancholisch, der Deutsche phlegmatisch, der Italiener cholerisch bezeichnet wird. Nach einer neuern Ansicht sollen die Temperamente auch von klimatischen Verhältnissen bedingt sein. Hiernach bezeichnet man den Westen als sanguinisch, den Osten als cholerisch, den Norden als melancholisch und den Süden als phlegmatisch. Hierzu bemerkt Dr. Joseph Beck: „Nicht das Temperament selbst, wol aber seine Grade, seine Höhe und Tiefe sind klimatischen Einflüssen unterworfen.“

Vor Allem hat man sich zu hüten, den einzelnen Temperamenten bestimmte Temperamentsfehler oder gar Temperamentssünden zuzuschreiben, für die jedes gleichsam prädestinirt sei. Gegen diese Ansicht spricht sich Dr. L. George in seinem Lehrbuche der Psychologie sehr entschieden aus. Da heißt es unter Anderm: „Andererseits werden, was noch weit schlimmer ist und die größeste Verwirrung in der Wissenschaft angerichtet hat, auch sittliche Elemente eingemischt und das arge Vorurtheil erweckt, als ob das eine Temperament zu gewissen Tugenden, das andere zu gewissen Lastern prädisponire, und so schon in der Naturbeschaffenheit des Individuums die Ursache und Schuld der Sittlichkeit oder Unsittlichkeit liege. Dieser Anschauung, so vielfach verbreitet sie ist, kann nicht

genug entgegengetreten werden, weil sie die ersten Principien der Ethik corrumpirt und die Grundpfeiler aller Sittlichkeit umstürzt. Wenn im Wesen des sanguinischen Temperaments der Leichtsinn läge und in dem des melancholischen der Eigensinn, wenn das cholerische mehr zum Haß wie zur Liebe geneigt machte und zur Tapferkeit und zur Großmuth, aber auch zur Herrschsucht und Habsucht führte, während das sanguinische zur Gutmüthigkeit, zum Edelmuth und jeder Liebenswürdigkeit, das melancholische zur Finsterheit und Verschlossenheit, zum Geiz und zur Eifersucht disponirte, so wäre es mit unsern sittlichen Forderungen schlecht bestellt und eine flache und laxe Lebensansicht davon die Folge, die alle sittlichen Erfolge und alle Fehler und alle sittlichen Entartungen auf die ursprüngliche natürliche Anlage und ein angebornes Temperament zurückführen möchte. Dagegen müssen wir mit aller Kraft und allem Ernst festhalten, daß jedes Temperament an sich gleich gut und schön ist und für die sittliche Aufgabe auf vollkommen gleiche Weise befähigt, daß keines vor dem andern irgend einen Vorzug voraus hat oder einen Nachtheil oder Makel in sich schließt, keines die sittliche Thätigkeit fördert oder hemmt, die allein auf der Freiheit der Selbstbestimmung beruht." „Die Unterschiede zwischen den Temperamenten sind also nicht sittlicher, sondern nur natürlicher Art. Sittlicher oder unsittlicher Art werden sie erst durch die Stellung, welche der Wille dazu nimmt." Siehe noch: Luthardt, apologetische Vorträge Bd. III., S. 32 ff.

Zweiter Anhang.

Der psychologische Materialismus.

§. 76.

Daß der Mensch aus einem irdischen und vergänglichen Leibe und einer unsterblichen Seele bestehe, ist für unsere anthropologische Anschauung ein Grundsatz — ein Princip und Axiom. Daß der Mensch nach Gottes Bilde geschaffen und daß sein hoher Adel in der Gottähnlichkeit bestehe, ist uns ein Dogma, das sich auf klare Aussprüche der Schrift gründet, und das uns auch durch die psychologische Empirie zur Gewißheit geworden. Denn das Erkennen, Fühlen und Wollen der menschlichen Seele findet, so haben wir gesehen, im intellectuellen und ethischen Gottesbewußtsein seinen Höhepunkt und Abschluß. Dieser hohe Adel der menschlichen Persönlichkeit adelt auch das Werk der Erziehung und gibt ihm das Siegel eines göttlichen Werkes.

Nun hat es zu allen Zeiten Menschen gegeben, die — wie die Sadducäer bei den Juden und die Epikuräer bei den Griechen — leugneten, daß die Seele des Menschen unsterblich sei. Sie machten sie also zu einem vergänglichen Wesen, wie es der Leib ist. Das Buch der Weisheit nennt solche Menschen „rohe Leute" und beschreibt deren

psychologische Verirrung mit ihren eigenen Worten also: „Es ist ein kurzes und mühseliges Ding um unser Leben, und wenn ein Mensch dahin ist, so ist es ganz aus mit ihm. Ungefähr sind wir geboren, und fahren wieder dahin, als wären wir nie gewesen. Denn das Schnauben unserer Nase ist ein Rauch, und unsere Seele ist ein Fünklein, das sich aus unserm Herzen reget. Wenn dasselbige verloschen ist, so ist der Leib dahin wie eine Loderasche, und der Geist zerflattert wie eine dünne Luft."

Die Freidenker des 18. Jahrhunderts in Frankreich und England, ein Diderot (1713—1784), ein La Mettrie (1709—1751), überhaupt die französischen Encyklopädisten lehrten frank und frei, daß allein die körperliche Substanz die Grundursache aller psychischen Erscheinungen sei. Bei dem Menschen sei also der Leib oder die Materie die Hauptsache. Was man Seelenfunctionen zu nennen pflege, seien nur Functionen der Nerven. Folglich gebe es eine besondere Seele ganz und gar nicht. Diese Ansicht von der menschlichen Persönlichkeit heißt Materialismus; die sie hegen, heißen Materialisten. Diese traurige Verirrung hat sich auch nach Deutschland verpflanzt, wo sie von Männern wie Ludwig Feuerbach, Moleschott, Carl Vogt, Ludwig Büchner, Blumröder, H. Czolbe u. A. vertreten wird. Zur näheren Characterisirung dieser, den Adel der menschlichen Persönlichkeit vernichtenden anthropologischen Lehre mögen einige Aussprüche hervorragender Materialisten hier einen Platz finden.

Carl Vogt ruft allen Dualisten, die Leib und Seele unterscheiden, höhnisch zu: „Man zeige uns doch die Seele, man überzeuge die Sinne von ihrer Existenz; man mache, daß man sie sehen, riechen, schmecken, fühlen kann!" Dieser Vogt will also Geist, den man riecht und schmeckt. Anderwärts sagt derselbe Vogt: „Ein jeder Naturforscher wird wol, denke ich, bei einigermaßen folgerechtem (?) Denken auf die Ansicht kommen, daß alle jene Fähigkeiten, die wir unter dem Namen der Seelenthätigkeiten begreifen, nur Functionen der Gehirnsubstanz sind; oder, um mich einigermaßen grob hier auszudrücken, daß die Gedanken in demselben Verhältniß zu dem Gehirn stehen, wie die Galle zu der Leber, oder der Urin zu den Nieren. Eine Seele anzunehmen, die sich des Gehirns wie eines Instrumentes bedient, mit dem sie arbeiten kann, wie es ihr gefällt, ist ein reiner Unsinn; man müßte dann gezwungen sein, auch eine besondere Seele für eine jede besondere Function des Körpers anzunehmen, und käme so vor lauter körperlosen Seelen, die über die einzelnen Theile regierten, zu keiner Anschauung des Gesammtlebens. Gestalt und Stoff bedingen im Körper überall die Function, und jeder Theil, der eine eigenthümliche Zusammensetzung hat, muß auch nothwendig eine eigenthümliche Function haben. Die Seelenthätigkeiten sind nur Functionen der Gehirnsubstanz, entwickeln sich mit dieser und gehen mit derselben zu Grunde." — Ludwig Büchner spricht sich ganz ebenso aus: „Das Denken ist

nur ein wenig aufleuchtender Phosphor im Gehirn. Dieselbe Kraft, die durch den Magen verdaut, denkt auch durch das Gehirn." — Moleschott lehrt: „Indem wir essen und trinken, arbeiten wir im Dienste des Geistes und tragen den Geist fort durch alle Welttheile und Zeiten." — Hiernach kann der Mensch für seine Geistesbildung nicht besser sorgen, als durch gut Essen und Trinken, wobei ihm die phosphorhaltigen Nahrungsmittel die beßten Dienste thun. Die Frivolität dieser losen Lehre faßt Ludwig Feuerbach in den Fundamentalartikel des materialistischen Glaubens: „Der Mensch **ist**, was er **ißt**."

Der Materialismus denkt sich die Entstehung der Vorstellungen, Begriffe, Urtheile und Schlüsse ohne Mitwirkung des denkenden Geistes, so mechanisch, wie etwa die Entstehung der Figuren im Kaleidoskop durch bloßes Schütteln desselben. Unser Bewußtsein sagt uns aber, daß ein Begriff nur zu Stande kommt durch ein sehr zusammengesetztes und geordnetes Denken; daß die Lösung einer schwierigen arithmetischen Aufgabe eine rein innerliche Denkarbeit ist; daß wir bei einem Unternehmen erst sorgfältig erwägen, ob es uns auch nütze, mit welchen Mitteln es auszuführen, auf welchem Wege wir am leichtesten zum Ziel gelangen 2c. Es ist unbegreiflich, wie hier der Materialismus einen reinen Mechanismus annehmen kann, der sich gerade ebenso äußerlich und mechanisch vollzieht, wie die Verdauung im Magen.

Man muß zugeben, daß leibliche und geistige Zustände sich vielfach gegenseitig bedingen. Ist der Leib krank, so ist die Seele unfähig zu geistigen Beschäftigungen. Der Fieberkranke vermag im Delirium nicht richtig zu denken, sich auch auf sehr Bekanntes nicht zu besinnen. Es scheint, als wenn alle Schätze des Geistes hinweg wären. Aber nach der Genesung weiß der Genesene Alles, was er früher gewußt, und ist er ein Gelehrter, so stehen ihm alle seine wissenschaftlichen Kenntnisse wieder zu Gebote. Aus dieser Thatsache folgt, daß das Seelenleben durch Krankheit oder Schwäche des Körpers wol gedrückt, aber nicht vernichtet wird. Ist der Druck weg, so ist die Seele wieder frei. Daher man an Geisteskranken die Erfahrung gemacht hat, daß sie oft kurz vor dem Sterben wieder zur vollen Klarheit ihres Seelenlebens gekommen sind, was, wie Beck bemerkt, nur aus der Lösung der Seele vom Leibe und als eine Befreiung derselben zu sich selbst zu begreifen ist.

Der Materialismus ist nur die Consequenz des Pantheismus. Wie dieser, so leugnet auch er einen persönlichen Gott, wie die Persönlichkeit des Menschen. Er hebt den Glauben an Unsterblichkeit und Vergeltung auf und untergräbt damit alle Sittlichkeit. Goethe sagt: „Der Conflict des Unglaubens und Glaubens ist das einzige und tiefste Thema der Welt- und Menschengeschichte, dem alle übrigen untergeordnet sind." Dieser Conflict bewegt auch zu dieser Zeit wieder mächtig das Leben auf dem Gebiete der Kirche und Wissenschaft. Insbesondere steht der theoretische und praktische Materialismus dem Glauben

als eine feindliche Macht gegenüber. Der psychologische Materialismus hat dafür auch im Christenthum seinen gefährlichsten und gefürchtetsten Gegner, wie Büchner in seiner Schrift (Sechs Vorlesungen über die Darwin'sche Theorie) offen bekennt, wenn er spricht: „Daß die materialistischen Philosophen im Laufe der Jahre unterlagen und nicht zur Herrschaft gelangen konnten, erklärt sich aus dem mächtigen und für lange Zeit alle unabhängige Philosophie geradezu unmöglich machenden Einflusse des Christenthums." Darum haben die Materialisten dem Christenthum den Tod geschworen. Es wird aber bleiben, denn es hat die Verheißung für sich, daß auch die Pforten der Hölle es nicht überwältigen sollen.

Der Materialismus hat schon jetzt in theologischen und philosophischen Gegenschriften seine Richter gefunden, so daß man sagen kann, er sei wissenschaftlich völlig geschlagen. Wir schließen aber diesen Anhang ab mit einem Citat aus der geistvollen Schrift des Dr. Lazarus: „Das Leben der Seele in Monographien" — der die Hohlheit und geistige Verkommenheit des Materialismus also schildert: „Die erste und unterste Stufe der Weltanschauung ist die sinnliche oder vielmehr empirische. Hier gilt nur das Fühl- und Genießbare als gut und begehrenswerth. Was in der Natur über das sinnlich Faßbare hinaus liegt, ist unerkannt und gleichgültig, was die Sittlichkeit fordert, unerfüllt und unangestrebt, namentlich auf die engen Schranken verwiesen, welche der Egoismus zieht, und auch dieses enge Gebiet ist von der zufälligen Wirkung des Guten und Edlen abhängig. Kein Gedanke, kein Princip, kein Ideal herrscht hier, nur allein der Sinn und der Genuß."

„Wol alle Völker haben ihr Leben mit dieser Anschauung begonnen, gewiß aber keines ist ohne gleichzeitige Ahnung, Vorgefühl und Sehnsucht des Idealen gewesen, welche der Keim zur Entwicklung höhern und geistigen Lebens wurden; und gewiß auch nie ist diese Lebensanschauung in irgend einem Volke eine bewußte, systematische gewesen; nur vor allem Selbstbewußtsein, und ehe ihm die Würde der Menschheit aufgegangen, ist sie möglich. Erst als Bildung und Verfeinerung weit höhere Stufen der Entwicklung erreicht und durchlebt hatten und mit ihren Vorzügen auch ihre Mängel den Nationen zum Bewußtsein gekommen waren, da konnte zur Schmach der Menschheit dieser ihr unterster Boden als das Höchste, dieses princip-, gedanken- und zwecklose Leben zum Princip und Zweck gemacht, kurz, der **Materialismus** als **Dogma** aufgefaßt werden. Nunmehr ist das Ideale und Hohe nicht unerfaßt, sondern geleugnet, das Sittliche nicht verschlossen, sondern verachtet, das Schöne nicht ungekannt, sondern ungefühlt, die Natur nicht ungeadelt, sondern entadelt." Darum noch einmal: Der Adel der Seele ist und bleibt ihre Ebenbildlichkeit mit Gott; denn wir sind **göttlichen Geschlechts.** (Apostelgesch. 17, 28.)

Zweiter Theil.

Schulkunde im engern Sinne.

Einleitung.

§. 77.

Wir haben nun die Psychologie hinter uns. Welch eine reiche Mannichfaltigkeit seelischer Kräfte und Acte haben wir da kennen gelernt! Diese seelischen Acte alle sind Aeußerungen der einen Seele. Wir unterschieden aber im Seelenwesen zwei Grundpotenzen: Receptivität und Spontaneität, und demgemäß zwei Grundäußerungen des gesammten Seelenlebens: Erkennen und Wollen, die wir auch bezeichnet haben als Geist und Gemüth, Kopf und Herz, wobei wir bemerkten, daß sich um diese zwei Pole das gesammte Seelenleben bewege.

Die genannten seelischen Grundvermögen sind ursprünglich unentwickelt — sie müssen entwickelt werden. Im Allgemeinen wird das Erkenntnißvermögen durch Unterricht, der Wille durch Erziehung gebildet. Was läge nun da näher, als daß wir sofort zur Unterrichtslehre übergingen, auf die dann die Erziehungslehre folgen würde.

Aber wir haben schon in der allgemeinen Einleitung zu unserm Lehrbuch „Schulkunde im engern Sinne" unterschieden und dort bemerkt, daß wir diesen Theil zwischen Psychologie und Unterrichtslehre einstellen würden. Unsere Schulkunde ist bestimmt für Volksschullehrer. Da liegt es denn nahe, noch vor Behandlung der Unterrichts- und Erziehungslehre erst das Gebiet näher zu bezeichnen, auf dem sich der Volksschullehrer in seinem Berufe bewegt, dazu gewisse äußere Einrichtungen zu besprechen, von denen das Gedeihen der Volksschule mit bedingt ist. Die hauptsächlichsten Gegenstände, die wir unserer „Schulkunde im engern Sinne" zutheilen, sind: Aufgabe der Volksschule, im Allgemeinen bestimmt; Arten der Schulen, insbesondere der Volksschulen, der letztern äußere und innere Schuleinrichtungen, Schulverwaltung oder Schulregiment; der evangelische Schullehrer nach seiner Tüchtigkeit für das evangelische Schulamt.

Erstes Capitel.

1. Begriff von Schule im Allgemeinen, Aufgabe der Volksschule im Besonderen.

§. 78.

Alle Schulen, so viele Arten es gibt, haben das gemein, daß sie Anstalten sind, wo gelehrt und gelernt wird. In Jugendschulen ist mit dem Lehren auch Erziehung verbunden. Hiernach sind Schulen Stätten, wo die Jugend gemeinsam unterrichtet und erzogen wird.

Unsere Schulkunde ist ein Lehrbuch für Volksschullehrer, darum hat sie es insbesondere mit der Volksschule, also mit dem Volksschulunterricht und der Volksschulerziehung zu thun. Die Volksschule in einem christlichen Staate bildet zugleich für das religiöse, wie für das bürgerliche Leben. Wenn es gilt, die Aufgabe der Volksschule so allgemein zu fassen, daß sie auch auf die Schulen nicht-christlicher Religionsgemeinschaften paßt, dann definirt sie sich als eine Anstalt, die „der Jugend durch Unterricht, Uebung und Erziehung die Grundlagen sittlich-religiöser Bildung und die für das bürgerliche Leben nöthigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten zu gewähren hat.“ Die evangelische Volksschule als solche hat die sittlich-religiöse Bildung auf Grund der Schrift und im Geist des Evangeliums zu pflegen.

Die Volksschulen sind für das Kindesalter bestimmt, mithin Kinderschulen. In allen ihren Gegenständen lehren sie die Anfänge, also die Elemente; darum heißen sie auch Elementarschulen. Was sie lehren, sollen alle Kinder des Volkes lernen; darum heißen sie auch Volksschulen — Elementar-Volksschulen.

2. Nothwendigkeit der Schulen im Allgemeinen — der Volksschulen im Besonderen.

§. 79.

Kein Land hat so viele und so mannichfaltige Schulanstalten als Deutschland. Das Land der Denker — wie man Deutschland im Auslande genannt hat — ist auch das Land der Schulen.

Das Mittelalter hatte auch schon Schulen, aber meist nur zur Bildung von Geistlichen und Staatsdienern. Daher gingen diese Anstalten mehr den höhern Ständen und den geistig besonders Begabten zu gute. Die Mehrung der Schulen, insbesondere aber die Einführung und hohe Entwicklung des Volksschulwesens verdankt das protestantische Deutschland dem Protestantismus. Luther und alle Reformatoren drangen mit großer Entschiedenheit auf Gründung von Schulen. Die evangelische Kirche bedurfte ihrer zu ihrem Fortbestehen; denn der Protestantismus begnügt sich nicht mit Autoritätsglauben; jedes Glied der evangelischen Kirche soll aus Ueberzeugung

glauben und aus der Schrift Grund geben können der Hoffnung, die in ihm ist. Hier gedenken wir besonders der Schrift Luther's „an die deutschen Rathsherrn" vom Jahre 1524, in der er auf's eindringlichste Bürgermeister und Rathsherrn aller Städte deutscher Lande ermahnt, höhere und niedere Schulen zu gründen. Ohne Schulen werde das deutsche Volk wieder zurückfallen in die Unwissenheit und Tyrannei der mittelalterlichen römischen Kirche.

Es ist wahr, daß zunächst die Eltern verpflichtet sind, für Erziehung und Bildung ihrer Kinder Sorge zu tragen. Wenn die Eltern dieser Pflicht Genüge leisteten und leisten könnten, so läge da die Jugendbildung in beßten Händen. „Von den Bewohnern der Insel Island ist bekannt, daß sie, ohne Bildungsanstalten zu haben, dennoch durchweg eine bedeutende Bildung besitzen, daß sie nicht nur durchweg des Lesens und Schreibens kundig sind, sondern daß sie ihre alte Bildung treu bewahren die Eddalieder meist auswendig wissen, daß ihnen Uebersetzungen Klopstock'scher Gedichte und der Odyssee Lieblingsbücher sind. Und das Alles ohne besondere Bildungsanstalten. Die Einfachheit des in sich abgeschlossenen Lebens durch äußere Bildungseinflüsse unberührt und ungestört, ermöglicht den Eltern, selbst nicht bloß die Erzieher, sondern auch die Lehrer ihrer Kinder zu sein."*) In Deutschland sind diese patriarchalischen Zustände längst vorüber. Luther führt in der genannten Schrift folgende Gründe für die Nothwendigkeit der Kinderschulen an:

„Auf's Erste sind etliche Eltern nicht so fromm und redlich, daß sie ihre Kinder erzögen, und lehreten, ob sie es gleich könnten. Auf's Zweite ist der größte Haufe der Eltern leider ungeschickt dazu und wissen nicht, wie man Kinder erziehen und lehren soll, da sie selbst nichts gelernt haben, und es gehören sonderliche Leute dazu, Kinder zu erziehen und zu lehren. Zum Dritten, obgleich die Eltern geschickt dazu wären und wollten es gerne selbst thun, so haben sie vor andern Geschäften weder Zeit noch Raum dazu, also daß die Noth zwingt, gemeine Zuchtmeister für die Kinder zu halten. Dazu sterben auch viele Eltern und lassen Waisen hinter sich zurück, die doch auch erzogen sein wollen. Darum will sich's dem Rath und der Obrigkeit gebühren, die allergrößte Sorge und Fleiß auf's junge Volk zu haben." —

Fassen wir diese drei Gründe in's Kurze, so lauten sie etwa so:

1. Es fehlt vielen Eltern die nöthige Liebe und Ausdauer für das mühevolle Geschäft einer täglichen Unterweisung ihrer Kinder;

2. es fehlt vielen dazu auch die nöthige Einsicht und Geschicklichkeit;

3. es fehlt ihnen dazu meist auch die nöthige Zeit.

Daraus folgert Luther, daß man „gemeine Zuchtmeister" für die Kinder halten müsse, also Gemeindelehrer an Gemeindeschulen.

---

*) Dr. Beck, die Schule in Wechselwirkung mit dem Leben, S. 34.

3. Arten der Schulen im Allgemeinen — der Volksschulen im Besonderen.

§. 80.

Schulen sind also Bildungsstätten für die Jugend. Die Jugendzeit geht aber vom Kindesalter bis zum zwanzigsten Lebensjahre, ja noch darüber hinaus. Daraus ergeben sich verschiedene Bildungsstufen der Jugend, mit sehr verschiedenen Bildungsbedürfnissen, die nur in verschiedenen Bildungsanstalten ihre Befriedigung finden können.

Im Allgemeinen könnte man Kinder- und Jünglingsschulen unterscheiden, oder auch niedere und höhere Schulen.

Die Kinder- oder Elementar-Volksschulen heißen mit Recht Grundschulen; denn sie geben die Grundlagen für jede höher gehende geistige Bildung. Ueber den Grundschulen stehen die Berufsschulen, als: Real-, Handels-, Gewerb-, Bau-, Weber-, Militair-, Forst-, Bergschulen u. s. w. Auch die Seminarien, Malerschulen, Conservatorien für Musik sind Berufsschulen. Da diese Anstalten zwischen den Grund- und Hochschulen in der Mitte stehen, so heißen sie auch Mittelschulen.

Die höchsten Schulanstalten sind die Hochschulen oder Universitäten. Sie haben in den Gymnasien ihre besondern Vorbereitungsanstalten. Beide, Gymnasien und Universitäten, nennt man auch Gelehrtenschulen. In gewissem Sinne sind auch diese Anstalten Berufsschulen; denn sie bilden ja die Geistlichen, Juristen, Mediciner, die Fachlehrer für höhere Mathematik, für höhere Physik, Naturgeschichte u. s. w.

Die Organisation aller dieser öffentlichen Anstalten liegt uns fern, denn wir haben es hier, wie gesagt, wesentlich nur mit der Volksschule zu thun.

Auch auf dem Gebiete der Volksschule unterscheidet man Arten, die benannt werden nach Verschiedenheit der Religion, ihrer Organisation, nach dem Geschlecht der Kinder, nach ihrer öffentlichen oder nicht öffentlichen Stellung.

Jedem Menschen ist seine Religion das Höchste und Wertheste; daher auch jede religiöse Gemeinschaft dafür Sorge trägt, daß die Religion, die sie selbst bekennt, ihrer Jugend eingepflanzt und der Gemeinschaft erhalten werde. Wenn ein Volk erst anfängt gegen seine Religion indifferent zu werden, dann geht es seinem sittlichen Verderben gewiß entgegen, es wäre denn, daß ihm eine vollkommnere Religion gebracht würde. Das Christenthum ist nun die Religion aller Religionen; denn was sich bei den außerchristlichen Religionen von Wahrheit findet, das enthält es auch, aber unendlich mehr; denn in ihm wird uns die vollkommne

Gotteswahrheit offenbart. Es hat das alte Heidenthum überwunden, es selbst aber ist unüberwindlich und hat die Verheißung, daß auch die Pforten der Hölle es nicht überwältigen werden.

Christliche Eltern sehen es darum als eine Gewissenspflicht an, ihre Kinder im christlichen Glauben zu erziehen. Sie haben ein Recht, das auch von den Schulen zu erwarten, denen sie die religiöse Pflege ihrer Kinder anvertrauen. Nach dieser Seite hin hat jede christliche Schule heilige Pflichten, und das auch gegen die Confessionskirche, der ihre Kinder angehören. Denn jede evangelische Schule ist, wie auch jede katholische, an erster Stelle ein kirchlich Institut — eine Kirchenschule.

Die Kinderschule ist aber eine mixta causa; denn sie dient, wie der Kirche, so auf der andern Seite auch dem bürgerlichen Leben, indem sie jedem Kinde die für das bürgerliche Leben nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten gewähren soll. Darum haben an dem Gedeihen der Kinderschulen Kirche und Staat ein gleiches Interesse.

Nach diesen allgemeinen Vorbemerkungen lassen wir nun eine Uebersicht der Schularten folgen, wie man sie nach verschiedenen Gesichtspunkten einzutheilen pflegt.

Nach der Religion unterscheidet man: christliche und nichtchristliche Volksschulen. Zu letztern gehören bei uns nur die jüdischen. Nach den Confessionen gibt es: evangelische und katholische Schulen, auf evangelischer Seite: evangelisch lutherische, evangelisch reformirte, unirte rc., auf katholischer Seite: römisch katholische, griechisch katholische, deutsch katholische. Die einer bestimmten Confession angehörigen Schulen heißen Confessions-Schulen. Wo in einem Orte die eine Confession stärker vertreten ist als die andere, da ist es (in Sachsen und anderwärts) gesetzlich gestattet, daß die Kinder katholischer Eltern an dem Unterricht evangelischer Schulen Theil nehmen, jedoch mit Ausnahme des Religionsunterrichts, den die Eltern durch einen Lehrer oder Geistlichen der eigenen Confession ertheilen lassen können. Ebenso im umgekehrten Falle. Nur in besondern Fällen nehmen die Kinder einer andern Confession bis zum zwölften Jahre auch resp. an dem evangelischen oder katholischen Religionsunterricht der Ortsschule Theil. Das erscheint insofern in der Hauptsache unbedenklich, als die Elementarschule bis zu diesem Alter nur biblischen Geschichtsunterricht ertheilt, wobei das Confessionelle kaum noch in Betracht kommen, oder doch, ohne Verleugnung, von Seiten des Lehrers leicht vermieden werden kann.

Gewisse „moderne" Pädagogen bekämpfen alles Confessionelle im Schulunterricht, ja sie wollen alle christlichen Glaubenslehren ausgeschieden und nur eine allgemeine Sittenlehre beibehalten wissen. Wir werden in der Geschichte der Pädagogik später sehen, daß diese einem traurigen religiösen Indifferentismus entsprossene Idee schon einmal dagewesen und als unhaltbar sich erwiesen hat. Sie ist, wie an sich unchristlich, so pädagogisch verwerflich; denn sie widerstreitet den bestehenden kirchlichen Ver-

hältnissen, beunruhigt die Gewissen evangelischer Eltern, betrügt die Kindesseelen um das Heiligste, was ihnen gegeben werden kann, und muthet dem evangelischen Lehrer zu, seinen Glauben vor den Kindern zu verschweigen. Man denke sich nur einen evangelischen oder katholischen Lehrer, der seiner Confession mit Ueberzeugung und Gewissenstreue ergeben ist, als Lehrer einer Schule, die katholische, evangelische, jüdische, dazu vielleicht auch noch Kinder aus Kreisen der glaubenslosen Freigemeindler hat. Dem muthet man zu, seinen Religionsunterricht so einzurichten, daß er vor seinen Kindern Alles verschweigt, was den religiösen Anschauungen, den in Bezug auf Religion so verschiedenen Gesinnungen der hier in Betracht kommenden Eltern Anstoß geben könnte. Das wäre nicht anders möglich als mit völliger Verleugnung seines eigenen Glaubens. Eines solchen religiösen Indifferentismus dürfte im evangelischen Deutschland nur eine kleine Minderheit von Lehrern fähig sein. Es gehört viel Verblendung dazu, um nicht zu begreifen, daß die confessionslose Schule als solche eine religionslose ist und sein muß. Wir müssen noch einmal bemerken, wie hiebei das Gewissen christlicher Eltern, die ihre Kinder solchen Schulen anzuvertrauen hätten, in schwerste Bedrängniß kommen müßte. Denn es liegt zu tief im Glaubensbewußtsein evangelischer Eltern und Gemeinden begründet, daß evangelische Kinder in evangelischen Schulen von evangelischen Lehrern im evangelischen Glauben unterwiesen und erzogen werden. Zwar machen die confessionslosen Pädagogen für ihre Bestrebungen pädagogische Gründe geltend, die aber trüglich sind, durch die man Laien täuscht, indem man wider besser Wissen behauptet, unser confessioneller Unterricht behandele nichts als Scheidelehren, nähre auf diese Weise den Religionshaß und hindere die so wünschenswerthe Vereinigung der Confessionen. Auch wir beklagen die Zerrissenheit der Kirche. Aber beginnt man denn eine kirchliche Reformation bei Kindern? Mit solchem Vorhaben hat man sich an die Mündigen im Volke zu wenden. In Wirklichkeit ist aber unser evangelischer confessioneller Religionsunterricht gar nicht haderhaftig. Bis zum zwölften Jahre lehren wir in unsern Schulen fast nur biblische Geschichte. Da kommt die Confession kaum noch in Betracht. Erst in der Oberclasse behandeln wir die Glaubens- und Sittenlehre systematisch auf Grund und nach Anleitung unseres kirchlichen Katechismus. Es ist bekannt genug, wie sich der lutherische Katechismus von allen Hadersachen frei erhalten hat; denn er gibt seine Lehren rein thetisch, ohne alle Polemik. Zudem ist die Pädagogik im dritten Viertel des pädagogischen Jahrhunderts doch wol so weit vorgeschritten, daß sie wisse, was in der Religion Kindern zu geben und in welcher Form das zu geschehen habe. Die gesunde evangelische Pädagogik bedarf da nicht erst des Rathes derer, die an allem christlichen Glauben Schiffbruch gelitten. Was die evangelische Kirche und Kirchenlehre betrifft, so ist hier das Wort confessionell völlig synonym mit christlich, da diese Kirche nach ihrem formalen und materialen Princip nur das reine Urchristen-

thum wieder hat herstellen wollen und wirklich hergestellt hat. Darum ist auch die evangelische Kirche ihrem Glauben nach eigentlich keine particularistische, sondern die christlich universale. Doch genug hierüber.

Unsere Schulkunde wird durchweg Zeugniß dafür ablegen, daß wir jeder Einseitigkeit abhold sind. Wir wollen voran eine gründliche Unterweisung in der evangelischen Lehre, aber auch eine gründliche Unterweisung in allen Wissens- und technischen Gegenständen, die das bürgerliche Leben in seiner jetzigen Gestaltung von der Schule fordern kann und muß. Wir sind eben darum nicht für reine Kirchenschulen, die bloß um der Kirche willen da sind, aber auch nicht für reine Staatsschulen, die bloß für's bürgerliche Leben bilden. Die christliche Volksschule soll beiden Gemeinschaften dienen und den Interessen beider gerecht werden; nur das gibt erst eine gesunde Organisation.

Zusatz. Treffend sagt Dr. Riecke in seiner Erziehungslehre: „Den Kirchenschulen confessionslose Communalschulen entgegenstellen, hieße nur eine Einseitigkeit durch eine andere ausgleichen wollen. Zwei Einseitigkeiten geben aber keine Allseitigkeit. Schwerlich würden sie einen gesunden Wetteifer, um so gewisser heillosen Zwiespalt und gehässige Rivalität erwecken. Aus diesem Grunde müssen wir es für ebenso unklug als ungerecht erklären, wenn der Staat die Volksschule ihrem Schicksal überläßt; denn alsdann fällt sie sicherlich in die Hand der Kirche und deren Gegner. Keins von beiden dient zum Frommen des Volkes. Nur wo der Staat bei Gründung der Schulen seine und der Kirche wahre Interessen (die sich nicht widersprechen können) im Auge behält, um Bildungsanstalten zu errichten, welche den ganzen Menschen seiner harmonischen Entwicklung zuführen, wird die Volksschule ihre ungetheilte Mission zum Segen des ganzen Volkes erfüllen." Sehr richtig!

Die confessionslosen Schulen nennt man auch Communal- oder Simultan-Schulen, weil sie ihre Kinder ohne Unterschied der Religion und Confession aufnimmt. Dem gegenüber nennt man dann die confessionellen Schulen Kirchenschulen. Der Name Communalschule hat indeß ursprünglich eine andere Bedeutung. Man nannte so solche Schulen, die von einer Commune unterhalten wurden, im Gegensatz zu den Schulen, die der Staat unterhält und die deßhalb Staatsschulen heißen. Die Gemeinde- und Staatsschulen heißen auch öffentliche; Privatschulen sind nicht öffentliche.

Nach dem Geschlecht der Kinder unterscheidet man Knaben- und Mädchenschulen. Schulen, in denen Knaben und Mädchen zusammen unterrichtet werden, heißen gemischte.

Nach dem Ort, wo Schulen sich befinden, unterscheidet man Land- und Stadtschulen. Eine Stadtschule, mit einem Director an der Spitze, heißt Bürgerschule. Hier unterscheidet man niedere und höhere Bürgerschulen. Das neue sächsische Schulgesetz unterscheidet in Bezug auf Organisation: einfache, mittlere und höhere Volksschulen. An der Spitze der mittlern und höhern soll ein Schuldirector stehen.

Neben den genannten Schulanstalten bestehen für unbemittelte oder wenigbemittelte Stände noch Armen- und Freischulen, in Mittelstädten neben den öffentlichen Schulen noch Sammel- oder Privatschulen.

Für verwaiste Kinder gibt es Waisenhäuser mit Waisenhausschulen, für verwahrloste Kinder Bewahranstalten, für jugendliche Verbrecher Correctionsanstalten, endlich auch für nicht-vollsinnige Kinder Blinden- und Taubstummenanstalten, für schwach- und blödsinnige Kinder Schulen mit dieser Bezeichnung.

Im Königreich Sachsen sollen jetzt überdieß noch Fortbildungsschulen mit wöchentlichem Unterricht von zwei bis sechs Stunden errichtet werden.

4. Einrichtungen der Volksschule.

§. 81.

Sollen die Volksschulen ihrer Bestimmung Genüge leisten, so bedürfen sie zweckentsprechender Einrichtungen. Man unterscheidet äußere und innere Schuleinrichtungen. Zu den äußern rechnen wir hier die, welche sich auf das Schulhaus, auf die Schulzimmer, auf die Schulutensilien beziehen; zu den innern die, welche die Organisation des Unterrichts betreffen.

a. Aeußere Einrichtungen.

α. Schulhaus, Schulclassen, Schulutensilien.

§. 82.

Die Nothwendigkeit besonderer Schulhäuser für die öffentliche Schule des Orts wird bei uns jetzt als völlig selbstverständlich betrachtet. Doch liegen die Zeiten nicht so sehr weit hinter uns (in Sachsen reichen sie bis zum Erscheinen des Elementar-Volksschulgesetzes von 1835), wo es wenigstens auf dem Lande, zumal in den ärmern Gebirgsgegenden, noch Wander- oder Reiheschulen gab. Eine Bauernstube diente zum Schullocal; wollte oder konnte der betreffende Hausbesitzer die Schule nicht länger bei sich haben, so wurde sie aus- und wo anders einquartiert.

Zusatz. In Preußen gibt es noch jetzt eine Art Wanderschulen und Wanderlehrer. Das dortige Institut der Wanderlehrer ist jedoch sehr verschieden von dem alten Institut der Wanderschulen. Jene Wanderlehrer ziehen nämlich in denjenigen Orten umher, wo einige protestantische Familien mitten in einer katholischen Bevölkerung zerstreut leben. Sie sind verpflichtet, ein genaues Tagebuch zu führen, auf jeder Station sich von dem Schulvorsteher den ertheilten Unterricht bescheinigen zu lassen und dasselbe Sonntags den ihnen vorgesetzten Pfarrern zur Revision vorzulegen. Die Wirksamkeit dieser Lehrer ist sehr erfolgreich gewesen, wenn gleich nur eine um die andere Woche höchstens drei Tage auf eine Wanderschule verwendet werden konnten. Die Kinder haben weit größere Fortschritte gemacht als in früheren Jahren. Allerdings

werden auch deren Eltern zur Mitwirkung in Anspruch genommen; denn der Lehrer bezeichnet den Kindern für die Zeit seiner Abwesenheit eine tägliche Aufgabe und theilt diese den Eltern mit, die nun das Gelesene und Gelernte abfragen und überhören. So tritt die Schule mit dem Hause in engere Verbindung. (Siehe Kirsch, Das deutsche Volksschulrecht. B. II; S. 64.)

Es kann nicht Aufgabe einer Schulkunde sein, genau auszuführen, wie Schulhäuser in baulicher Beziehung zweckmäßig herzustellen und auszustatten sind, das haben allein die Schulbehörden zu bestimmen. Um aber beurtheilen zu können, ob oder in wieweit bestehende Schulhäuser zweckmäßig angelegt, eingerichtet und ausgestattet sind, mögen für angehende Lehrer die wichtigsten der hiebei in Betracht kommenden Bestimmungen folgen.

Ein Schulhaus bedarf vor Allem Licht und gesunde Luft, darum muß es möglichst frei liegen. Es muß aber auch still liegen, damit der Unterricht nicht durch das lärmende Geräusch einer frequenten Straße gestört werde.

Die Schulzimmer müssen ausreichend groß sein. Der Entwurf des neuen Volksschulgesetzes für Sachsen bestimmt für jedes Kind einen Classenraum von mindestens 2,5 Cubikmeter. Doch dürfte hier die Höhe der Schulzimmer noch zu bestimmen sein. Es könnte der cubischen Bestimmung nachgegangen und der quadratische Inhalt der Raumfläche für das einzelne Kind dennoch nicht ausreichend sein. Zu hohe Schulzimmer erschweren dem Lehrer das Sprechen; in zu niedrigen wird die Luft durch die Ausdünstungen der Kinder sehr bald schlecht und schädlich.

Jedes Schulzimmer muß gehörig hell sein, daher die nöthige Anzahl Fenster haben. Wird ein Schulzimmer nur von einer Seite erleuchtet, so müssen die Schultafeln so gestellt werden, daß das Licht von der Linken zur Rechten einfällt. Besser ist es, besonders in sehr großen Schulzimmern, wenn das Local von zwei Seiten Licht empfängt.

Zur Ausstattung der Schule gehören verschiedene Schulutensilien und Lehrmittel, als: Subsellien für Kinder, mit Rücklehnen, ein Lehrtisch mit Lehrstuhl für den Lehrer, ein Schrank zum Aufbewahren der Schulbücher, Landkarten rc., eine Lesemaschine für die Elementarclasse, deßgleichen Lesetafeln, Lesefibeln u. dergl.

Die Subsellien sind tafelförmige Tische mit wagerechter oder mäßig aufsteigender Tafelplatte in einer Breite von 15 Zoll. Diese Tafelplatten ruhen auf Bretfüßen, die unten in starken Stollen eingefugt und befestigt sind. Jede Tafel hat ihre eigenen Stollen. In den beiden Fußstollen jeder Tafel ist eine 9 Zoll breite Sitzbank befestigt, so daß Tafel und Bank ein Ganzes bilden, das man eben eine Subsellie nennt.*) Die Bank muß von der Tafel so weit entfernt sein, daß die Kinder zwischen Tafel und Bank gerade stehen können. Auch sollte jede Bank eine Rücklehne haben, damit der Rücken der Kinder von Zeit zu

*) Sella = Stuhl, Sessel, subsellium = eine niedrige Bank; in der Schulsprache aber eine Banktafel.

Zeit daran ruhen könne. — In jeder Tafel sind an passender Stelle Löcher für die Tintenfässer eingebohrt, die durch einen Schieber von Holz oder Blech vor dem Einfallen von Staub und Schmutz gesichert sind.

Die Subsellien müssen in der Classe so aufgestellt sein, daß der Lehrer vom Lehrtisch oder Katheder aus alle Kinder bequem übersehen, zu allen bequem gelangen könne. Damit letzteres möglich, wird man an den Wänden und, wenn es der Raum irgend zuläßt, auch zwischen je zwei oder drei Subsellien einen Zwischenraum lassen.

Für den Lehrer ist ein Lehrtisch mit Lehrstuhl nöthig. Der Tisch muß einen verschließbaren Raum enthalten zum Aufbewahren der Classenbücher, des Schwammes, der Kreide und anderer Gegenstände, die dem Lehrer für den Unterricht nöthig sind und darum — so zu sagen — immer zur Hand sein müssen. Man stellt den Lehrtisch gewöhnlich auf einen Tritt, wodurch der Lehrer einen höheren Stand gewinnt, der ihm eine bequeme Uebersicht über die ganze Classe erleichtert. Der passendste Ort für den Lehrtisch ist in der Regel die Mitte derjenigen Wandseite, nach der das Antlitz der Kinder gerichtet ist.

Zur Ausstattung einer Schule gehört auch ein Schulschrank zum Aufbewahren der Lesebücher, der Schreib- und Zeichenvorlagen, der Wandfibeln u. s. w.

In jeder Schulclasse müssen ein oder zwei schwarze Wandtafeln sein. Man befestigt sie entweder an einer passenden Wandseite, oder stellt sie auf ein bewegliches Stativ. Die letztere Aufstellungsweise ist darum vorzuziehen, weil man so die Tafeln in verschiedener Höhe und Richtung aufstellen kann, je nachdem es für das Sehen der Kinder zweckmäßig ist. Die Wandtafel selbst ist, wenigstens auf einer Seite, mit Linien für den Schreibunterricht bezogen, und zwar in der bekannten Weise mit engen und weiten Parallelen für die Grund-, Hoch- und Tiefbuchstaben.

In Schulen, wo nach Noten gesungen wird, wird eine dieser Tafeln auch mit Notenliniensystemen bezogen sein müssen.

Zusatz. Es sei hier noch bemerkt, daß vor jedem Schulhause ein freier Platz zur Erholung und zu kindlichen Spielen während der Freiviertelstunden vorhanden sein müsse. Ein mehrstündiges Stillsitzen in geistiger Thätigkeit ermüdet die Kinder leiblich und macht geistig abgespannt. Darum ist für angemessene Bewegung und Erholung im Freien Sorge zu tragen. In den Freizeiten mögen die Kinder allerlei muntere kindliche Spiele ausführen.

β. Classen und Classeneinrichtung.

§. 83.

Unter Classe versteht man in der Schulsprache zunächst eine Abtheilung Kinder, die in einem Locale ein und denselben Unterricht, in der Regel auch von ein und demselben Lehrer genießen. Wenn eine solche Classe wieder getheilt wird, so zerfällt sie in Abtheilungen, die von manchen Lehrern wol auch Classen genannt werden.

Man nennt auch das Local, in welchem eine bestimmte Anzahl Kinder täglich zu gleicher Zeit unterrichtet wird, eine Classe, ein Classenzimmer.

Nach den Classen, in die die Kinder einer Schule abgetheilt sind, unterscheidet man ein-, zwei-, drei-, vier- und mehrclassige Schulen.

Es gibt einclassige oder ungetheilte und getheilte Volksschulen. Ungetheilt heißt eine Volksschule, wenn in ihr die schulpflichtigen Kinder aller Altersstufen eine einzige Classe bilden und gleichzeitig von einem Lehrer unterrichtet werden. In Sachsen ist für alle Landschulen die Theilung in mindestens zwei Classen gesetzlich vorgeschrieben — in eine Unter- und Oberclasse. Es hat da jede Classe täglich nur einmal Schule, die Oberclasse Vormittags, die Unterclasse Nachmittags. An einem oder an zwei Tagen kommen beide Classen Vormittags.

Welche Einrichtung vorzuziehen sei: die einclassige, ungetheilte, oder die zweiclassige Ordnung — darüber ist viel gestritten worden. Die einclassige, ungetheilte Schule gewährt den Vortheil, daß die Kinder an den vier Haupttagen zweimal, und wöchentlich 26 Stunden Unterricht haben. Bei so viel Altersstufen muß der Lehrer freilich viele, auf sehr verschiedenen Stufen geistiger Bildung stehende Abtheilungen gleichzeitig beschäftigen. Eine schwere Aufgabe, die einen sehr geschickten Lehrer, auch einen gewandten Disciplinarius erfordert. In der zweiclassigen Schule ist der Unterricht einfacher und leichter, ebenso die Disciplin. Weil hier der Lehrer alles selbst besorgen kann, ohne vom Helfersystem einen zu ausgedehnten Gebrauch machen zu müssen, so kann, ungeachtet der geringern Stundenzahl, eben so viel, vielleicht noch mehr erreicht werden, als in der ungetheilten Schule bei mehr Unterrichtszeit. Doch kommt auf beiden Seiten Alles auf die Tüchtigkeit und Gewandtheit des Lehrers an.

Das Zweiclassensystem ist aber auch in Sachsen und wo es sonst besteht das seltenere; wo es nur die Kinderzahl erfordert, werden drei, vier, fünf und mehr Classen gebildet. So entstehen drei-, vier-, fünf- und mehrclassige Schulen. Da die gesetzliche Schulzeit acht Jahre beträgt, so ergibt sich das Achtclassensystem als die natürliche äußerste Grenze. Denn wollte man über das Achtclassensystem hinausgehen, so würde das zur Folge haben, daß einzelne Classen ihre Schüler nicht einmal ein Jahr behielten. Da aber der Unterricht in Jahrescurse zerfällt, so müssen die Kinder wenigstens ein Jahr in einer Classe bleiben. Erfordert aber die Menge der Kinder die Herstellung von mehr Classen, dann richtet man sogenannte Parallelclassen ein. Die Classen, welche doppelt oder dreifach vorkommen, werden durch Buchstaben an den Classennummern unterschieden. Cl. I^a. bedeutet nicht nur die erste Classe, sondern deutet auch auf eine Parallelclasse hin. Cl. I^b. Cl. I^c. bedeutet die zweite und dritte Parallelclasse der ersten Classe. Hiernach erklären sich folgende Bezeichnungen von selbst: Cl. II^a. II^b. III^a. III^b. III^c. u. s. w.

Oft richtet man auch schon beim Vier- und Fünfclassensystem einer Schule Parallelclassen ein, wodurch ermöglicht wird, daß die Schüler einer Classe bei einem Lehrer zwei, nach Befinden sogar drei Jahre bleiben können. Dieser Vortheil ließe sich indeß auch bei der höchsten Classeneintheilung — beim Achtclassensystem — erreichen, wie §. 85 gezeigt werden wird.

b. Innere Einrichtungen der Volksschule.

α. Lehr- und Lectionsplan.

§. 84.

Für jede Schule muß feststehen, welche Stoffe (Lehrgegenstände) ihr zugehören, nach welchen Weisen (Methoden), mit welchen Mitteln (Lehrmitteln) unterrichtet werden und wie viel Zeit (Unterrichtszeit) auf jeden Gegenstand kommen soll. Folgende Fragen müssen daher von jedem Lehrer und jedem Lehrercollegium eingehend bearbeitet werden: Welche Gegenstände sollen in dieser Schule gelehrt werden? (Lehrgegenstände der Schule.) Wie weit hat diese Schule ihre Kinder in jedem Gegenstande bis zum Schluß der Schulzeit im Allgemeinen zu führen? (Das allgemeine Schulziel.) Wie weit hat jede Classe bei so und so viel wöchentlichen Lehrstunden ihre Kinder in einem Jahre zu führen? (Jahresziele — können mit den Classenzielen zusammenfallen.) Wie weit hat jede Classe ihren Unterricht in einem halben Jahre zu führen? (Semesterziele.) Monats- und Wochenziele zu stellen, ist zwar in einzelnen Gegenständen möglich, in andern entschieden nicht. Im Allgemeinen ist das auch nicht nöthig, unter Umständen sogar bedenklich. Denn man muß sich hüten, das Schulleben in die Zwangsjacke einer mechanischen Kalenderordnung einzwängen zu wollen. Aller Mechanismus wirkt hier geisttödtend. Ferner muß bestimmt werden, nach welchen Lehrweisen und Methoden die einzelnen Lehrfächer behandelt werden, welcher Mittel sich der Lehrer beim Unterricht bedienen soll. (Lehrmethoden — Lehrmittel.)

Ein Aufsatz nun, welcher alle diese Fragen eingehend behandelt, heißt ein Lehrplan. Der Lehrplan einer Schule ist also ein Aufsatz, in welchem deren Aufgabe im Allgemeinen, die Lehrgegenstände, die Classenziele, die Lehrmethoden und Lehrmittel im Besondern genau bestimmt sind. Ein gutgearbeiteter Lehrplan gibt dem gesammten Unterricht einer Schulanstalt Einheit, jeder Classe feste Ziele, jedem Lehrer seine Lehrinstruction. Kurz, er ist ein Wegweiser für sämmtliche Lehrer in jedem Schulgegenstande.

Die Abfassung eines guten Lehrplans ist eine schwere pädagogische Arbeit, die nur vielseitig gebildete und erfahrene Schulmänner glücklich lösen können. Die Schulgesetze der einzelnen Staaten geben nur allgemeine Bestimmungen, die bei Bearbeitung der Lehrpläne für die einzelnen

Schulen zum Anhalt dienen. Alle Gesetzgebungen lassen Raum, den localen Verhältnissen und Bedürfnissen Rechnung zu tragen. Daher sind auch allenthalben besondere Localstatute im Voraus nachgelassen, die jedoch den zuständigen Behörden zur Genehmigung vorzulegen sind.

Bemerkung. Es läge im Interesse einer möglichst gleichmäßigen Volksbildung, wenn die obersten Schulbehörden periodisch Commissionen, die aus den tüchtigsten Lehrern des Landes zusammengesetzt sein müßten, mit Bearbeitung detaillirter Lehrpläne für die verschiedenen Schulen beauftragten. Da das Schulwesen im steten Fortschreiten begriffen ist, so müßten die so entstandenen und höchsten Orts genehmigten Lehrpläne in periodischen Zeitabschnitten revidirt und verbessert werden.

Von dem Lehrplan unterscheidet sich der Lections- oder Stundenplan, der, je nachdem er für ein Jahr oder Halbjahr (Semester) gültig ist, Jahres- oder Semesterplan heißt.

Der Lectionsplan ist eine Tabelle, auf der die Tagesordnung einer Schule oder Schulanstalt verzeichnet steht. Er weist nach, welcher Gegenstand in jeder Stunde der gesetzlich geordneten Unterrrichtszeit gelehrt wird und wer ihn lehrt. In Schulen, die nur einen Lehrer haben, braucht der Name des Lehrers in den Columnen des Lectionsplans nicht verzeichnet zu werden. In Lectionsplänen für Anstalten, an welchen in den einzelnen Classen verschiedene Lehrer arbeiten, ist die Bezeichnung der Lehrer nothwendig. In den Columnen steht gewöhnlich nur der Anfangsbuchstabe der Namen. An passender Stelle ist dann zu bemerken, welche Lehrer die betreffenden Buchstaben bezeichnen sollen.

β. Classen- oder Classenlehr-, Fach- oder Fachlehrsystem.

§. 85.

Der Lehrplan bestimmt die Lehrordnung einer Schule oder Schulanstalt. Von einer guten Lehrordnung hängt das Gedeihen einer Schule wesentlich mit ab. Nicht minder aber auch von der Art und Weise, wie der Unterricht an die Lehrer von mehrclassigen Schulen vertheilt wird. Diese Vertheilung kann so geschehen, daß man jedem Lehrer eine bestimmte Classe übergibt, deren Unterricht er in allen Theilen zu besorgen hat; oder aber so, daß der einzelne Lehrer ein bestimmtes Fach durch alle Classen durchführt. Die erstere Weise, den Unterricht an die Lehrer zu vertheilen, heißt das Classen- oder Classenlehrsystem; die Lehrer der einzelnen Classen aber Classenlehrer. Die andere Weise, die Unterrichtsgegenstände an die Lehrer zu vertheilen, heißt das Fach- oder Fachlehrsystem; die Lehrer aber, welche nur ein oder zwei Fächer in allen oder doch den meisten Classen einer Schule behandeln, Fachlehrer.

Das Classensystem kann in verschiedener Weise durchgeführt werden. Wir denken uns eine achtclassige Schule mit etwa 500 Kindern. Eine solche würde jede Ostern durchschnittlich 60 schulpflichtige Kinder aufzunehmen haben. Diese 60 Kinder bilden eine sogenannte natürliche Classe; denn sie bestünde ja aus gleichartigen Kindern, die im Al-

gemeinen auf gleicher Bildungsstufe stünden. Eine künstliche Classeneintheilung würde auf dieser untersten Stufe, wo alle Kinder es mit der Erlernung der ersten Elemente zu thun haben, gar nicht möglich sein. Werden aber die 60 Kinder durch alle acht Classen der Schule hindurch zusammenbleiben? Wahrscheinlich nicht; denn die Verschiedenheit der Anlagen und der häuslichen Verhältnisse wird Verschiedenheit der Leistungen und Fortschritte zur Folge haben. Wenn nun jede Classe bestimmte Classenziele hat, und wenn das Princip festgehalten wird, daß die Kinder einer Classe nicht eher in die nächste Classe aufrücken dürfen, als bis sie die Ziele ihrer Classe erreicht haben: dann werden immer eine Anzahl Kinder um eine, mit der Zeit wol gar um zwei Classen hinter den fähigern zurückbleiben. Auf diese Weise wird die ursprüngliche natürliche Classe gleichsam aufgelöst und in künstliche Classen (in sogenannte Leistungsclassen) verwandelt. Obgleich dieses Auseinandergehen der ursprünglichen natürlichen Classe in künstliche Classen, idealisch angesehen, natürlich erscheint, so gestalten sich in der Wirklichkeit doch die Sachen anders. Man muß nämlich oft schon zufrieden sein, wenn weniger befähigte Kinder die Classenziele nur der Hauptsache nach erreichen. Da man die Kinder nicht aus den mittlern Classen der Schule entlassen kann, so muß man auch Schwächere bis in die obere oder oberste Classe hinaufzubringen suchen. Wenn aber dem so ist, dann werden in jeder Classe durchschnittlich gleichalterige Schüler sein. Mithin wird sich die ursprüngliche natürliche Classe im Ganzen durch alle acht Classen hindurch zusammenhalten.

Fassen wir nun die Lehrer in's Auge, so kann jede von den acht Classen einer achtclassigen Schule einen stehenden Classenlehrer haben. Classenzimmer und Classenlehrer bleiben dann stetig zusammen, während die Classenschüler jedes Jahr wechseln. Wir könnten uns auch denken, daß der Lehrer der untersten Classe seine Schüler durch alle Classen hindurchführte, sodaß er in dem einen Jahre achter Classenlehrer, im folgenden siebenter Classenlehrer, im darauffolgenden sechster Classenlehrer wäre u. s. f. Natürlich müßte jeder andere Lehrer einen gleichen Turnus durchmachen. Auf diese Weise würden freilich die Vortheile, die ein mehrgliederiges Collegium einer mehrclassigen Schule gewährt, verloren gehen; denn nicht jeder Lehrer ist ein gleich guter Elementar-, nicht jeder ein gleich guter Oberclassenlehrer. Aber theilweise wird dieses sogenannte fortschreitende Classensystem allerdings angewendet, besonders in den untern Classen. Da läßt man z. B. den Lehrer der fünften Classe mit seinen Schülern in die vierte, wol gar auch noch in die dritte aufrücken. Darauf übernimmt derselbe Lehrer wieder eine fünfte Classe, die er in gleicher Weise zwei bis drei Jahre behält. Wenn dagegen ein Lehrer bei einer bestimmten Classe von Jahr zu Jahr bleibt, so nennt man das im Gegensatz zum fortschreitenden das stehende Classensystem. Manche Schulen haben nun wol zwei oder drei Classen, aber nur einen Lehrer, der zugleich Unter-,

Mittel- und Oberclassenlehrer ist. Diese Art des Classensystems nennt man das zusammengezogene. (Wol wegen der Aehnlichkeit mit einem zusammengezogenen Satze, der ein Subject, aber mehrere Prädicate hat.)

Was das Fachlehrsystem betrifft, so findet das an Volksschulen nur in Nebenzweigen statt, z. B. im Singen, Schreiben, Zeichnen. Aus pädagogischen Gründen hält man es für nöthig, daß jede Classe ihren Hauptlehrer habe, der in allen Hauptfächern unterrichtet und Ordinarius der Classe ist. Für höhere Anstalten dagegen empfiehlt sich das Fachlehrsystem, z. B. für Seminarien, Realschulen und Gymnasien. Auch die Universität, ja diese erst recht, hat das Fachsystem.

Zweites Capitel.

Das Schulregiment.

1. Schulgesetzgebung.

§. 86.

Wir haben im vorigen Capitel gesehen, wie überaus mannichfaltig die Unterrichtsanstalten eines Landes sind. In dieser großen Mannichfaltigkeit herrscht gleichwol Einheit. Denn bei uns sind alle Volksschulen, alle Realschulen, alle Seminarien, alle Gymnasien und Universitäten in allen Hauptsachen gleich organisirt. Woher kommt aber diese Uebereinstimmung? Sie ruhet auf gesetzlichen Bestimmungen der landesherrlichen Schulbehörden. In jedem Lande bestehen Schulgesetze, für jede besondere Art von Schulen besondere. Da gibt es Elementar-Volksschulgesetze für die Volksschulen, Regulative für Seminarien, Realschulen und Gymnasien, Gesetze für die Universitäten. Auch die Privatschulen, niedere und höhere, müssen sich in ihrer innern und äußern Organisation nach den betreffenden landesgesetzlichen Bestimmungen richten. Das Elementar-Volksschulgesetz setzt fest, daß jede Gemeinde eine oder mehrere öffentliche Schulen für ihre Kinder haben müsse; es bestimmt weiter, wie Schulbezirke zu bilden, Schulhäuser zu bauen, Schulclassen einzurichten und auszustatten sind; welche Unterrichtsgegenstände zu behandeln sind und welche Zeit auf dieselben im Allgemeinen zu verwenden; in welchem Alter die Kinder schulpflichtig werden, in welchem Alter sie aus der Schule zu entlassen sind; welche Gehalte den Lehrern zu gewähren; welche Staatsprüfungen diese zu bestehen; welche Pflichten und Rechte diese in ihren amtlichen Stellungen haben; wie die Orts-, Kreis- und Landes-Schulbehörden zusammengesetzt sein sollen und welche Befugnisse jeder dieser Schulbehörden zukommen.

Das evangelische Deutschland verdankt es insbesondere der Reformation, daß Fürsten und Volk die Gründung von niedern und höhern

Schulen sich so sehr haben angelegen sein lassen. Luther und alle Reformatoren erkannten, wie schon oben einmal bemerkt worden, daß der Fortbestand und die Fortentwicklung des Protestantismus wesentlich von guten Volksschulen, Gymnasien und Universitäten bedingt sei. Die Staatsregierungen erkannten ebenso, daß das von mittelalterlichen Fesseln frei gewordene Staatsleben tüchtiger Anstalten zur Bildung seiner Bürger und Staatsdiener bedürfe. Kurz, Kirche und Staat vereinigten sich von Anfang der Reformation zu gemeinsamer Pflege einer evangelischen und allgemeinen Volksbildung, wie auch der höhern wissenschaftlichen Bildung. Die Nothwendigkeit einer allgemeinen Volksbildung wurde im evangelischen Deutschland allgemein anerkannt, in dem Grade, daß für die Volksschule sogar der Schulzwang eingeführt wurde. Zum Besuch eines Seminars oder Gymnasiums kann Niemand gezwungen werden. Was aber die Elementar-Volksschule betrifft, so stellt man es nicht in das Belieben der Einzelnen, ob sie ihren Kindern die gesetzlich bestimmte Elementarbildung geben wollen oder nicht. Will ein Familienvater seine Kinder nicht in die öffentliche Volksschule schicken, so muß er einen geprüften Lehrer selbst halten (Hauslehrer), muß sich gefallen lassen, daß von den zuständigen Behörden der Lehrplan geprüft und genehmigt, der Unterricht des Hauslehrers controlirt werde. Man hat diesen Schulzwang neuerdings tadeln wollen, als sei er eines freien Volkes unwürdig. Jedoch sehr mit Unrecht. Das deutsche Volk ist so weit gebildet, daß auch der gemeine Mann einsieht, wie nöthig seinen Kindern eine gute Schulbildung ist. Darum erscheint ihm der Schulzwang nicht als Zwang, sondern als eine Wohlthat. Woher sollten auch die Familien, wenn man ihnen die Bildung ihrer Jugend allein überließe, qualificirte Lehrer nehmen, wenn nicht der Staat durch seine höhern Bildungsanstalten dafür Sorge trüge? Die Schattenseiten der Freigebung des Schulbesuchs kann man sehen in den Ländern, die keinen Schulzwang haben, wie England, Frankreich, Belgien, Amerika u. s. w. In Frankreich war noch 1845 die Hälfte der Kinder ohne allen Unterricht, während damals in Preußen in mehreren Provinzen nicht ein Kind, in andern nur 2 bis 4 von 100 schulpflichtigen Kindern ohne Schulunterricht waren. Daher geht man in mehreren der genannten Staaten, z. B. in England, ernstlich damit um, den Schulzwang einzuführen.

Es ist zwar in Deutschland von Seiten namhafter Pädagogen volle Befreiung vom Schulzwang gefordert worden. Man hat gesagt, die Volksschule gehöre dem Volke, nicht dem Staate, auch nicht der Kirche; darum solle man sie dem Volke zurückgeben; dann werde man die freie Schule haben. Diese liberalen Schlagwörter sind aber reine Phantasiegebilde. Dr. Riecke sagt darüber in seiner Erziehungslehre: „Wir sehen nicht, was mit dieser Unterscheidung gewonnen sein soll. Allerdings gehört die Volksschule dem Volke; aber ist denn das Volk ein Gegensatz von Staat oder Kirche? Wenn der Staat nichts Anderes

ist, als die Gesammtheit des unter einerlei Religionseinheit sich bekennenden Volkes, so muß die Volksschule, wenn sie dem Volke gehört, demselben entweder in sofern es einerlei politische oder einerlei kirchliche Verfassung hat, gehören. Ein Volk, das weder den Staat noch die Kirche bildete, gibt es nicht."

2. Schulbehörden.

§. 87.

Die Schulbehörden eines Landes theilen sich in Unter-, Mittel- und Oberbehörden. Die Oberbehörde bildet das Unterrichtsministerium; zu den Mittelbehörden gehören die Provinzial- und Kreis-Schulbehörden, zu den Unterbehörden die Ortsschulbehörden.

Die Zusammensetzung aller dieser Behörden und die nähere Angabe der Rechte und Pflichten einer jeden übergehen wir hier, zumal auf dem Gebiete der Schulgesetzgebung und der Schulverwaltung in der Gegenwart tief greifende Veränderungen bestehen, zum Theil bevorstehen. Mögen dabei nur allenthalben auch die heiligen Interessen der Kirche gebührend berücksichtigt werden. Jedes Seminar möge das Nöthige aus der Schulgesetzgebung seines Landes hier einlegen, oder auch später geben.

Drittes Capitel.

Der Volksschullehrer.

Einleitung.

§. 88.

Der Lehrer ist die Seele der Schule. Schulhaus, Classenzimmer, Schulutensilien, Lehr- und Lectionsplan — Alles das kann auf's beßte beschaffen sein: taugt der Lehrer nichts, so wird doch die Schule schlecht sein. Gute Lehrer machen gute Schulen. Wie muß nun ein evangelischer Lehrer beschaffen sein, damit wir ihn zu den guten Lehrern zählen können? Darauf antworten wir: ein Lehrer an einer evangelischen Volksschule soll nach seinem Glauben evangelisch gläubig, nach seinem Wandel untadelig, nach seiner Berufsbildung tüchtig, in seinem Amte treu sein. Das sind vier Cardinaltugenden, von denen das Heil und Gedeihen einer evangelischen Volksschule wesentlich, ja, so weit hiebei menschliche Kraft und Geschicklichkeit in Betracht kommen, fast ausschließlich abhängt. Wer nun ein Lehrer ist oder werden will, der halte sich den Lehrerspiegel fleißig vor, wie er in Nachstehendem vorgestellt wird.

1. Der Glaube des Lehrers.

§. 89.

Der Lehrer an einer evangelischen Volksschule ist vor Allem Religionslehrer. Daher muß die Frage nach seinem Glauben obenan stehen.

Ein christlicher Volksschullehrer muß vor Allem selbst ein gläubiger Christ sein. Denn es ist sein Beruf, die auf Jesu Christi Namen getauften Kinder durch christliche Unterweisung und Zucht zu Christo zu führen, damit sie rechte Jünger des Herrn werden (Matth. 19, 14). Wie die christliche Kirche nur durch gläubige Boten des Evangeliums erbauet werden konnte, so kann sie auch nur durch gläubige Lehrer und Prediger forterbauet und erhalten werden. Das Christenthum fordert, wie von allen seinen Bekennern, so insbesondere von den Lehrern, charaktervolle Entschiedenheit im Bekenntniß der Wahrheit. Darum soll eines christlichen Lehrers Verkündigung nicht „Ja" **und** „Nein" sein (2. Kor. 1, 18); sondern Ja, das Ja ist, und Nein, das Nein ist. Ein Lehrer macht aber aus Ja Nein, und aus Nein Ja, wenn er anders lehret, denn das Wort Gottes lehret. Ein evangelischer Lehrer ist durch Amt und eidliches Gelübde gebunden, auf's gewissenhafteste nach dem Evangelio zu lehren, das eine Kraft Gottes ist, selig zu machen Alle, die daran glauben.

Auf das Prädicat „christlich" macht auch der katholische Lehrer Anspruch und das mit Recht. Darum muß man von einem Lehrer einer evangelischen Schule fordern, daß er evangelisch gläubig sei. Eben deßhalb werden in evangelischen Ländern die evangelischen Lehrer auf die evangelischen Symbole verpflichtet, in Sachsen auf die beiden Katechismen Luthers und auf die Augsburg'sche Confession. Indem die Behörden den Lehrern das heilige Angelöbniß abnehmen, daß sie die Lehren ihrer Confession gewissenhaft lehren wollen, versichern sich die kirchlichen Oberbehörden und die evangelischen Gemeinden, daß in den Schulen die kirchliche Lehre gelehrt werde. Eine evangelische Gemeinde würde nimmer einen katholischen Lehrer an ihrer Schule anstellen; ihr kirchliches Bewußtsein und Gewissen würden sich dagegen sträuben. Wo die Noth evangelische Eltern zwingt, ihre Kinder in katholische Schulen zu schicken, da läßt man sie doch nur an den nichtreligiösen Gegenständen Antheil nehmen, während man den confessionellen Religionsunterricht von einem Geistlichen der eigenen Confession ertheilen läßt. Gemeinden, denen es völlig gleichgültig wäre, welches Glaubens der Religionslehrer ihrer Kinder ist, wären dem traurigsten Indifferentismus verfallen. Evangelische Lehrer, die mit den Lehren ihrer Kirche zerfallen sind, sind eine traurige Erscheinung. Schon §. 80 haben wir ausgeführt, wie evangelische Lehre und Bibellehre sich decken. Es ist darum durchaus gerechtfertigt, wenn die sächsische Seminarordnung von 1857 von den

Seminarien fordert, daß sie einen „kirchlich gesinnten“ Lehrerstand heranbilden sollen. Es ist aber ein köstlich Ding, daß das Herz eines evangelischen Lehrers im Glauben fest werde, welches geschiehet durch Gnade.

2. Der Wandel des Lehrers.

§. 90.

Das apostolische Wort: „Zeige mir deinen Glauben in deinen Werken!“ gilt vor Allem auch den Lehrern. Paulus aber fordert von den Dienern der Kirche, daß sie seien: untadelig im Wandel, nicht schwelgerisch, sondern nüchtern und mäßig, nicht ungehorsam, sondern unterthan aller menschlichen Ordnung um des Herrn willen, nicht zornmüthig und eigensinnig, sondern sanftmüthig, freundlich und geduldig. (Titus 1, 6 ff.)

Nichts wirkt auf Kinderseelen so mächtig, als das gute Vorbild ihrer Erzieher; es wirkt viel mächtiger, als die beredteste Lehre und Ermahnung. Das Wort der Ermahnung wirkt erst recht kräftig, wenn es aus dem Munde eines Erziehers kommt, der selbst einen untadeligen Wandel führt, der mit gutem Gewissen dem Apostel nachsagen kann: „Folget mir, und sehet auf die, die also wandeln, wie ihr uns habt zum Vorbilde.“ Ein evangelischer Lehrer, der mit seinem Wandel der Jugend Anstoß und Aergerniß gibt, richtet dadurch großen Schaden an, erschwert sich das Erziehungsgeschäft und ladet überdieß auf sich jenen schauerlichen Fluch, den der Herr Matth. 18, 6 über die ausgesprochen hat, die den Unmündigen Aergerniß geben. Schon der Heide Juvenal warnt vor diesem Vergehen, wenn er spricht:

Maxima debetur puero reverentia, si quid
Turpe paras, hujus tu ne contemseris annos.

Wir schließen diesen Paragraph mit der apostolischen Mahnung: „Werdet Vorbilder der Heerde!“

3. Die Berufstüchtigkeit des Lehrers.

§. 91.

Wer lehren will, muß zuvor lernen, was er lehren soll; denn wer nichts gelernt hat, kann nicht Lehrer sein. (Si bene didiceris, bene docebis.)

Es ist aber auch das Lehren selbst eine sehr schwere Kunst, das Lehramt ein sehr verantwortlich Amt. Wie vorsichtig geht der Goldschmied mit seinen Edelsteinen um, daß er ja keinen verletze. Der Lehrer hat es aber mit Wesen zu thun, die nach dem Bilde Gottes geschaffen sind, mit unsterblichen Seelen, die der erhabensten Bestimmung entgegengeführt werden sollen; mit geistigen Anlagen und Fähigkeiten, die er auf naturgemäße Weise zu bilden und zu entwickeln hat. Darum fordert der

Lehrerberuf vor vielen andern eine ernste Vorbereitung. Jünglinge, die sich diesem wichtigen Berufe gewidmet, werden dazu in besondern Anstalten — in den Volksschullehrerseminarien — vorbereitet. Diese Lehrerbildungsanstalten geben ihren Zöglingen die für ihren künftigen Beruf nöthige wissenschaftliche, technische und praktische Bildung. Nach den Bestimmungen der sächsischen Seminarordnung von 1857 sollen die Seminare einen „kenntnißreichen, zu allen Obliegenheiten des amtlichen Dienstes wohl vorbereiteten Lehrerstand heranbilden." Gleiche Bestimmungen geben die Seminarregulative anderer evangelischer Staaten.

Von den Lehrfächern und Anweisungen des Seminars sind diejenigen von besonderer Wichtigkeit, welche mit dem Erziehungs- und Lehrgeschäft in unmittelbarster Beziehung stehen. Wie ein Lehrer recht lehren soll, soll der Seminarzögling in der Unterrichtslehre des Seminars, wie er recht erziehen soll, in der Erziehungslehre des Seminars lernen. Theorie ist gut und nöthig; es ist aber auch, wahr, was Goethe sagt: „Grau, lieber Freund, ist alle Theorie und grün des Lebens goldner Baum." Darum haben die Seminare auf die praktische Bildung ihrer Zöglinge die größte Sorgfalt zu verwenden. Hiefür ist die Seminarschule gleichsam die Werkstatt des Seminars. Hier sollen die Seminarlehrer sich als Meister im Erziehen und Lehren zeigen, ihren Schülern vorbildlichen Unterricht geben und sie in geschickter Weise anleiten, recht lehren zu lernen und eine angemessene Disciplin zu üben.

4. Die Berufstreue des Lehrers.

§. 92.

Tüchtiges Wissen und gute Lehrgeschicklichkeit haben hohen Werth; aber die Treue darf auch nicht fehlen. Das Wort des Herrn sollen alle Lehrer immerdar vor Augen haben: „Nun suchet man nicht mehr an den Haushaltern, denn daß sie treu erfunden werden."

Die Amtstreue besteht in gewissenhafter Ausrichtung aller Amtspflichten. Je wichtiger das Amt, desto treuer soll es ausgerichtet werden. Was kann aber wichtiger sein, als das Amt, welches die Kindlein zu Christo führen soll, auf daß sie bei ihm das ewige Leben erlangen (Matth. 19, 14), ein Amt, welches den Geist der Kinder bilden und mit allerlei nützlichen Kenntnissen für ihr zeitliches Leben erfüllen soll!

Je herrlicher ein Amt, desto mehr Antrieb liegt im Amte selbst zu seiner gewissenhaften Ausrichtung. Das Amt eines evangelischen Religionslehrers ist aber eine Stiftung des Herrn der Kirche; denn es ruht im Apostelamt — im Apostolat. Das läßt sich leicht erweisen. Der Herr hat in seiner Kirche uranfänglich nur ein Amt gestiftet: das **Apostelamt.** Alle kirchlichen Aemter sind aus diesem hervorgegangen: das Amt der Presbyter und der Episkopen oder der Bischöfe, das

Diakonenamt, das Amt der Evangelisten und der Lehrer. Paulus bezeugt Eph. 4, 11 ausdrücklich, daß der eine Herr der Kirche alle diese Aemter der Kirche gestiftet habe. Wie aber die Apostel auch der Kindlein haben wahrnehmen sollen, das lehren die Worte Christi an den Petrus: „Weide meine Lämmer!“ Ebenso das andere Wort des Herrn an alle Apostel: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solcher ist das Reich Gottes.“ Wie herrlich ist also dein Amt, evangelischer Lehrer! Aber noch Eins.

Man hat hie und da eine Scheidewand zwischen Geistlichen und Volksschullehrern aufrichten wollen, indem man bald den Lehrer-, bald den Predigerberuf als vorzüglicher und wichtiger bezeichnete. Diesen unnützen Streit menschlicher Eitelkeit hat St. Paulus längst entschieden. Das christliche Lehramt ist ohne Zweifel das Amt des Pflanzens, das christliche Predigtamt dagegen das Amt des Begießens. Was sagt nun der Apostel 1. Kor 6, 7 von beiden? Er sagt: „So ist nun weder der da pflanzet, noch der da begießet, etwas, sondern Gott, der das Gedeihen gibt. Der aber pflanzet und der da begießet, **ist einer wie der andere.** Ein Jeglicher wird seinen Lohn empfangen **nach seiner Arbeit.**“ So gelten also vor dem Herrn beide Aemter — das evangelische Schulamt und das evangelische Predigtamt — **gleich.** Soll nun ein Wettstreit zwischen beiden sein, so sei es der der **Treue.** Wie hoch auch unser Luther das Amt eines evangelischen Lehrers achtete, lehren uns folgende Worte: „Das sage ich kürzlich, einen fleißigen und frommen Schulmeister, oder wer es ist, der Knaben treulich zeucht und lehret, den kann man nimmermehr genug lohnen und mit keinem Gold bezahlen. Und ich, wenn ich vom Predigtamt und andern Sachen ablassen könnte oder müßte, so wollt' ich kein Amt lieber haben, denn Knabenlehrer sein. Ich wüßte keinen Stand auf Erden, den ich lieber haben wollte, als den Lehrerstand. Man muß aber nicht sehen, wie es die Welt verlohnet und hält, sondern wie es Gott achtet und an jenem Tage rühmen wird.“ „Summa, die Schule muß das Näheste sein bei der Kirche; darnach des Bürgers Haus, als daraus man Schüler kriegen muß; darnach das Rathhaus, so die Bürger schützen soll; Gott aber muß der Oberst und Näheste sein, der solchen Ring oder Cirkel erhalte.“

Dritter Theil.

Die Unterrichtslehre.

Allgemeine Einleitung.

§. 93.

Der Volksschullehrer ist beides Erzieher und Lehrer; aber vom Lehren hat er seinen Amtstitel, ein Beweis für die hervorragende Bedeutung seiner lehrenden Thätigkeit. (Lehrer — Lehrerberuf — Lehrerstand.)

Wer Lehrer sein will, muß lehren können. Gut lehren ist aber eine Kunst, von allen Künsten eine der schwersten. Sie erfordert Lehrtalent, reiches Wissen und lange Uebung. Die Lehrkunst hat, wie jede andere Kunst, ihre Grundsätze, Regeln, Weisen und Mittel. (Unterrichtsgrundsätze, Unterrichtsregeln, Lehrweisen, Lehrmittel.) Die Wissenschaft nun, welche mit den Unterrichtsgrundsätzen, den Unterrichtsregeln, Lehrweisen und Lehrmitteln bekannt macht, heißt Unterrichtslehre. Demnach ist die Unterrichtslehre die Theorie der Lehrkunst, eine Lehre vom rechten Lehren.

Die allgemeine Einleitung in diesen Theil unserer evangelischen Schulkunde hat sehr allgemeine Gegenstände zu behandeln. Wir rechnen zu diesen: Begriff von Unterricht — Unterrichtsfähigkeit und Unterrichtsbedürftigkeit des Kindes — der Unterricht als Kunst — Nothwendigkeit einer Unterrichtslehre für Lehrer und Eintheilung derselben.

1. Unterricht — Begriff.

§. 94.

Das Lehren ist, wie das Erziehen, eine objective Thätigkeit, bei der ein Dreifaches unterschieden wird: eine Person, die da lehrt, Lehrer, auch Subject der lehrenden Thätigkeit genannt; eine Person, die belehrt wird, der Schüler, auch das Object der lehrenden Thätigkeit genannt; endlich das Lehren selbst, als eine vom Lehrer auf den Schüler gerichtete Thätigkeit. Worin besteht nun das Wesen des Lehrens oder des Unterrichtens.

Wie überall, so entsprechen sich auch beim Unterricht Wesen und Zweck. Hier kommen aber Zwecke in Betracht. Der nächste Zweck aller lehrenden Thätigkeit ist, daß der Schüler etwas lerne — daß er Kenntnisse und Fertigkeiten gewinne, die er ohne Unterweisung eines Lehrers nicht lernen könnte. Man nennt diesen Zweck den materialen, den Gewinn an Kenntnissen aber den materialen Gewinn des Unterrichts. Hiernach hat man Unterricht erklärt als die Bemühung des Lehrers, dem Schüler Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen. — Diese Erklärung von Unterricht, obgleich sie bedeutende Auctoritäten (z. B. Adelung) für sich hat und ehedem fast allgemein für richtig galt, ist nicht erschöpfend. Denn beim Jugendunterricht kommt es nicht bloß darauf an, daß etwas gelernt wird, sondern auch darauf, wie gelernt wird.

Durch den Unterricht sollen gleichzeitig die unentwickelten Kräfte des Kindes entwickelt werden. Das Kind soll zunächst das Gelehrte merken. Seine Merkkraft (Gedächtniß) ist anfänglich schwach, wird aber durch planmäßig fortgesetzte Uebungen gestärkt, daß er immer mehr merkt und für die Dauer behält. Die Gedächtnißkraft ist also ausbildungsfähig. — Aber das Gelehrte soll ferner auch verstanden werden. Auch die Kraft zu verstehen ist anfänglich sehr schwach; durch angemessene Behandlung des Unterrichts wird auch diese Kraft gestärkt, daß das Kind je mehr und mehr verstehen oder begreifen lernt. Also auch die Kräfte des Verstandes sind ausbildungsfähig. — Wenn nun der Unterricht so ertheilt wird, daß die Kraft wahrzunehmen, zu merken, zu begreifen, zu urtheilen und zu schließen je mehr und mehr geübt und gestärkt wird, dann ist er bildend — kraftbildend. Kraftbildung nennt man formale Bildung. Aller Unterricht soll zugleich formal bilden. Die formale Bildung soll mit der materialen Hand in Hand gehen zu gegenseitiger Förderung. Wo die Kraft geweckt und gebildet wird, da wird materielles Lernen leichter von Statten gehen. Es ist möglich, daß ein Schüler in einer Wissenschaft, z. B. in der Geographie, Vieles wieder vergißt. Was er aber durch einen bildenden Unterricht an geistiger Kraft gewonnen hat, das bleibt und befähigt ihn, die vergessenen Stoffe nicht nur leicht wieder zu gewinnen, sondern auch neue geographische Stoffe mit relativ größerer Leichtigkeit sich anzueignen. Nehmen wir nun in obige Begriffsbestimmung von Unterricht den formalen Zweck mit auf, so ist Jugendunterricht das Bemühen des Lehrers, dem Kinde Kenntnisse und Fertigkeiten so anzueignen, daß dadurch zugleich seine geistigen Anlagen und Kräfte geweckt und entwickelt werden; anders und kürzer gesagt, ist Unterricht die Bemühung des Lehrers, dem Schüler **in bildender Weise** zur Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten behülflich zu sein.*)

---

*) Wenn wir in der Unterrichtslehre einen materialen und einen formalen Unterrichtszweck unterscheiden, so ist diese Scheidung allerdings theo-

Ist die Definition von Unterricht nun vollständig? Noch nicht; denn es fehlt ihr immer noch eine wesentliche, ja die wichtigste Bestimmung. Ein alter Spruch sagt: Nicht für die Schule, sondern für's Leben wird gelernt. (Non scholae, sed vitae discitur.) Was hülfe doch auch alles Lernen, wenn es nie und nirgends im Leben verwerthet würde oder werden könnte! Zwar ist das Lernen schon an sich von Werth, denn es bildet ja den Geist und erfüllt ihn mit Kenntnissen. Materielle und formale Bildung sind darum an sich schon wichtig; aber sie dienen einem Endzweck, dem sie untergeordnet sind: das ist der Lebenszweck, wie wir ihn vorläufig nennen wollen. Für's Leben lernen heißt aber, bei allem Lernen „die ehrenvolle Ausübung eines anständigen Berufs, die nützliche Anwendung seiner Zeit für sich und für Andere, das Streben nach Tugend im Sinne des Christenthums, Erfüllung der bürgerlichen und häuslichen Pflichten" zum Endzweck machen. Das Kind gehört als Christenkind vor allem der kirchlichen Gemeinschaft an, als Weltbürger wird es gebildet für bürgerliche Lebenskreise. Daher soll es in der Schule das lernen, was es als guter Confirmand von den Grundwahrheiten des Christenthums bei seiner Confirmation wissen und können soll, aber es soll sich auch diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten aneignen, die es bei seinem Austritt aus der Schule zum Fortkommen in der Welt nöthig hat. Wir könnten hier einen sittlichen oder ethischen und einen Nützlichkeitszweck oder einen utilitativen unterscheiden. Wir fassen aber beide zusammen in das Wort „pädagogisch", denn der Jugendunterricht ist in Wahrheit erst dann rechter Art, wenn er im Dienst der Erziehungsaufgabe steht. Nach unserem Begriff von Erziehung liegt das ethische Moment in dem Wort „pädagogisch" mit beschlossen. Hiernach bestimmt sich nun der Begriff von Schulunterricht also: er ist die Thätigkeit eines Lehrers, dem Kinde zur Aneignung von denjenigen elementaren Kenntnissen und Fertigkeiten in bildender Weise behülflich zu sein, deren es als Christ für sein kirchliches, als Weltbürger für sein künftiges bürgerliches Leben bedarf. Herbart sagt: „Ich gestehe, keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht! Hiernach ist der Unterricht mit der Erziehung eng verbunden — wie Mittel und Zweck. Wir unterschieden schon §. 1. Erziehung im engern und weitern Sinne und bemerkten dort, daß Erziehung im weitern Sinne den Unterricht einschließe. Demnach wird auch unsere Definition von Erziehung im weiteren Sinne den Begriff

---

retisch; in Wirklichkeit besteht eine absolute Scheidung nicht. Denn auch ein rein mechanischer Unterricht, der es nur auf Einlernen und äußerliches Merken materieller Stoffe abgesehen hätte, würde, da nun einmal das Kind ein denkendes Wesen ist, doch auch das Denken anregen, also von selbst formal bilden, nur geschähe das unabsichtlich, von Seiten des Lehrers nicht planmäßig angestrebt, und darum gewiß nur sehr unvollkommen.

Unterricht in sich schließen. So ist's in der That. Wir erklärten Schulerziehung im weitern Sinne als die planmäßige Einwirkung des Erziehers auf die geistigen Anlagen und Kräfte seiner Schulkinder, um diese zu lebendigen Gliedern der Kirche zu bilden und ihnen diejenigen allgemeinen Kenntnisse und Fertigkeiten in bildender Weise anzueignen, die das bürgerliche Leben von jedem Gliede unseres Volkes fordert. In dieser Definition von Erziehung liegt unser Unterrichtsbegriff mit seinen drei wesentlichen Begriffsmomenten wirklich eingeschlossen; denn die Worte: „planmäßige Einwirkug auf die geistigen Anlagen und Kräfte" — nebst den Worten: „in bildender Weise" — gehen auf den formalen, die Worte: „um ihnen allgemeine Kenntnisse und Fertigkeiten anzueignen" — gehen auf den materialen Unterrichtszweck; die Worte: „um die Kinder zu lebendigen Gliedern der Kirche zu bilden und ihnen diejenigen Kenntnisse — fordert" — gehen auf den pädagogischen — auf den ethisch-pädagogischen Unterrichtszweck.

Zusatz. Wissenschaftliche Benennungen und Kunstwörter (sogenannte termini technici) werden — wenn auch nur ganz im Allgemeinen — oft schon dadurch erklärt, daß man sie auf ihre etymologische Bedeutung zurückführt. (Vernunft von vernehmen — Verstand von verstehen — Begriff von begreifen.) Das Wort Unterricht ist zusammengesetzt aus „unter" und „richten". Richten leitet Adelung ab von rechan, wovon auch sprechen und rechnen herkommen soll. Rechan soll „erzählen" bedeuten. Er führt zum Beleg die Beispiele: Bericht und Nachricht an; denn in beiden Wörtern klingt der Begriff „erzählen" durch. Das Wort „unter" deute auf die Wechselwirkung hin, die beim Unterrichten stattfinde. Demnach hieße unterrichten: „unter Andern stehend etwas erzählen". Diese Erklärung paßt freilich, genau genommen, nur auf historischen Unterricht. Das spräche indeß nicht gegen sie; denn die Namengebung geschieht ja oft nach dem gewichtvolleren, hervorstechendsten Merkmal, nach einem alten Spruch der Logik: a potiori fit denominatio. Auch bei vielen andern Kunstwörtern hat der Sprachgebrauch die engere Bedeutung nach und nach erweitert und so zu sagen voller gemacht. Merke: aus dieser etymologischen Ableitung ergab sich für Adelung der Begriff vom Unterricht, der nur den materialen Zweck bezeichnete.

G. Baur (Erziehungslehre, S. 265 f.) gibt die etymologische Erklärung von Unterrichten in folgender Weise. „Richten" ist ursprünglich so viel als das „Wohin eines Dinges bestimmen". Das Vorwort „unter" hat in Verbindung mit diesem Verbum die alte Bedeutung, in welcher es gleichbedeutend ist mit „zwischen" (wie das lateinische inter). Der eigentliche Begriff von „Unterricht" ist mithin: „durch Zwiegespräche, durch Wechselrede zurechtweisen". Während also die Erziehung im engern Sinne auf dem rechten Wege führt, so zeigt der Unterricht den rechten Weg. Merke: bei dieser etymologischen Ableitung tritt der pädagogische Zweck des Unterrichts schon mehr hervor.

Langethal in der Schrift: „Der Mensch und seine Erziehung" verwirft die Erklärung Adelung's und stellt dafür eine der Baur'schen ähnliche Erklärung auf. „Das Grundwort von unterrichten" — sagt er — „ist richten." Dieses hängt mit „recken" zusammen und bedeutet, irgend wohin

eine Richtung geben, was immer zugleich auch die Folge von „recken" ist. So sagt man: ich richte die Kanone, das Fernrohr, ich richte meinen Weg, meine Augen. Auch in berichten und Nachricht hat „richten" keine andere Bedeutung; denn durch Nachricht z. B. theile ich Jemandem etwas mit, wonach er sich richten, d. i. seinem Leben eine bestimmte Richtung geben kann. Was bedeutet aber „unter"? In anderen Wörtern, die, wie unterrichten, eine bezügliche (transitive) Bedeutung haben, wo also die Thätigkeit nicht rein in dem Gegenstande beschlossen bleibt, wie es z. B. in „unterliegen" der Fall ist, bedeutet es immer „untenhin"; so in untergraben, unterschlagen, unterwerfen, untersuchen. Man gräbt z. B. das Unkraut untenhin, so daß es von der Oberfläche hinwegkommt; man sucht eine Sache nach untenhin, also nicht bloß auf der Oberfläche, sondern unter derselben, nach der Tiefe, nach dem Grunde zu. Wenden wir dieß auf „unterrichten" an, so bedeutet es zunächst: Jemandem in seinem Geiste eine Richtung geben, natürlich nach irgend einem Gegenstande, sei es eine Pflanze, ein Thier, ein Wort, oder eine geschichtliche Thatsache. Wie aber? Keineswegs bloß nach der Oberfläche, so daß er die Sache bloß äußerlich wahrnähme und auffaßte, sondern nach untenhin, unter der Oberfläche; wohin also anders, als nach dem in dem Gegenstande waltenden inneren Sein und dem Grunde desselben — nach seinem Wesen." „In dieser aus der sprachlichen Untersuchung hervorgehenden Erklärung ist nach meiner Ueberzeugung das Wesen des wahren und echten Unterrichts klar und genügend enthalten. Unterrichten bedeutet also keineswegs bloß: Jemandem Kenntnisse und Begriffe mittheilen; denn dieses ist nicht die erste und einzige Hauptsache beim Unterricht, sondern es bedeutet vor Allem, daß die Geisteskraft des Schülers nach etwas gerichtet werden soll, und zwar so, daß man dabei nicht auf der Oberfläche stehen bleibt, sondern in das Innere, in den Grundgedanken, der vom Schöpfer in dem Dinge waltet, eindringt." (Siehe Psychologie §. 13.) Nach Langethal ist also das Unterrrichten die Thätigkeit des Lehrers, durch die er den Geist des Schülers auf einen Gegenstand lenkt, um von demselben a, eine äußere Kenntniß, b, ein inneres Verständniß zu erzielen. a und b verhalten sich aber wie kennen und erkennen, wie Kenntniß und Erkenntniß. Diese Erklärung von Unterricht ist gewiß sinnig und sachgemäß. Es schwebte dem Langethal dabei ohne Zweifel der psychologische Unterschied von kennen und erkennen (s. Psychologie §. 12), von Wahrnehmung und Begriff vor. In wie weit aber diese scharfsinnige Ableitung wirklich etymologisch begründet ist, lassen wir hier auf sich beruhen. Aber darauf machen wir bei der Baur'schen und Langethal'schen Erklärung noch aufmerksam, daß nach beiden das Wort „unterrichten" schon an sich den pädagogischen Zweck mit andeutet.

Hier nun noch ein Wort über den Unterschied von lehren und unterrichten. Daß ein Unterschied besteht, folgt schon daraus, daß man den Lehrer im Leben nie einen Unterrichter nennt. Der Titel Lehrer zeigt mithin den Beruf im Allgemeinen an, während das Wort unterrichten das Thun des Lehrers, die praktische Ausübung des Lehrens bezeichnet. Man spricht daher wol vom Lehrerberuf, nicht aber vom Unterrichterberuf. In der Unterrichtsthätigkeit ist der Lehrstoff das Sach-, der Schüler das Personenobject. Bei dem Wort „lehren" denkt man vorwiegend an das Sach-, bei dem Wort „unterrichten" vorwiegend an das Personen-Object. — Ueber die Etymologie von Lehren und Unterrichten siehe Weigand's deutsches Wörterbuch, über Lehren und Lernen aber den sehr lehrreichen Artikel in Schmid's Encycl. des Erz.- und Unterrichtswesens, Bd. 4.

2. Unterrichtsfähigkeit und Unterrichtsbedürftigkeit des Kindes. Unterricht und Dressur.

§. 95.

Das Kind ist erziehungsfähig, weil es eine geistige Natur hat. Aus gleichem Grunde ist es auch unterrichtsfähig, d. h. es ist möglich, durch das belehrende Wort auf seine geistigen Kräfte bildend einzuwirken und ihm allerlei Schätze des Wissens zum bewußten und freien geistigen Eigenthum zu machen.

Kein Geschöpf ist nach seiner Geburt so hilfsbedürftig wie der Mensch; er ist es ebenso nach seiner leiblichen, wie nach seiner geistigen Natur. Was das geistige Leben betrifft, so liegt das in der ersten Kindheitszeit gleichsam noch in tiefem Schlummer. Das Bewußtsein ist noch nicht vorhanden, darum ist auch noch kein Wissen da, das sich ja mit dem Bewußtsein Hand in Hand entwickelt. Das noch nichts wissende und nichts könnende Kind soll aber ein wissendes und geschicktes Kind werden. Das kann nur durch einen verständigen und wohlgeordneten Unterricht erreicht werden. Ohne Unterricht würde das Kind unwissend und ungeschickt bleiben. Hieraus folgt die Nothwendigkeit des Unterrichts, und zugleich, weil das Kind der Unterweisung zu seiner Bildung bedarf, die Unterrichtsbedürftigkeit desselben.

Es regt sich auch frühzeitig im Kinde ein Trieb zum Wissen. Denn wie es geistig zu erwachen beginnt, wird es nicht müde zu sehen und zu hören; es ist nach allen Seiten hin Auge und Ohr, denn es möchte die ganze sinnliche Außenwelt in seinen Geist aufnehmen. Daß aber die sinnliche Außenwelt in ihm nach und nach zu einer geistigen Innenwelt wird, bekundet der Sprachtrieb des Kindes; denn in der Sprache sucht es Worte für seine geistigen Vorstellungen. Es bestürmt sehr früh Eltern und Geschwister mit zahllosen Fragen, wie die Dinge seiner Umgebung heißen — warum sie so und so gemacht sind — wer dieß und das gemacht habe — wozu dieß und jenes Ding da sei u. s. w. Das ist Wissenstrieb. — Kinder ahmen ferner auch Alles nach, was sie die Erwachsenen thun sehen. Ein Beweis dafür, wie früh im Kinde der Bildungstrieb sich regt, wie stark schon die ersten Regungen der Phantasie zum eigenen Schaffen treiben. In dem Wissens- und Nachahmungstriebe verräth sich recht deutlich die Unterrichtsfähigkeit des Kindes; denn in diesen beiden Trieben beginnen sich die beiden Grundpotenzen des menschlichen Geistes zu regen: die Receptivität und die Spontaneität — die Empfänglichkeit und die Selbstthätigkeit — das elementare Erkennen und das selbstthätige Wollen. Jene Triebe bekunden aber ebenso die Unterrichtsbedürftigkeit des Kindes; denn beide Triebe können nur durch den Einfluß verständiger Erwachsener richtig geleitet werden. Der

Wissens- und Nachahmungstrieb regen sich um so stärker, je mehr das Kind von Natur beanlagt ist und je mehr jenen Trieben durch eine gebildete Umgebung und durch bildenden Unterricht Anregung und Nahrung gegeben wird.

Wir sagten, daß nur geistige Wesen unterrichtsfähig seien. Sind nicht auch die Thiere gelehrig? Sie können wol abgerichtet (dressirt), aber nicht unterrichtet werden. Was das Thier lernt — wie es das lernt, was es lernt — wozu es lernt, was es lernt: das ist Alles anders wie bei dem lernenden Kinde. Das Thier lernt nicht Wissenschaften, sondern nur Kunststücke. Diese lernt es nicht durch das belehrende Wort, nicht aus Neigung, sondern gezwungen durch Hunger, Schläge und eine harte, oft lange fortgesetzte Uebung. Endlich lernt es seine Kunststücke auch nicht, weil dadurch der eigentliche Zweck seines individuellen Daseins erreicht wird. Der Mensch, der es dressirt oder dressiren läßt, will sich an seinen Kunststücken vergnügen oder damit gewinnen. Wie ganz anders ist das bei dem Kinde. Der Lehrer kann, was er in seinem Geiste hat, durch das mild belehrende Wort in den Geist des Kindes legen, wo es geistiges Leben weckt und zur freien Selbstthätigkeit anregt.

Leider gibt es auch Jugendlehrer, die sich auf Dressur legen. In diese Classe gehören alle, die um eiteln Ruhmes oder irdischen Gewinnes halber Kindern Kenntnisse einpfropfen, die weit über deren Alter und Fassungskraft liegen. Es nimmt sich in Wahrheit jammervoll aus, wenn Schulkinder altklug über Dinge schwatzen, die sie nicht begriffen haben und noch nicht verstehen können. Solche Zustutzer nenne man nicht Lehrer, sondern Dresseure.

3. Der Unterricht als Kunst.

§. 96.

Erziehen und Unterrichten umfassen also alle amtlichen Thätigkeiten des Volksschullehrers an seinen Kindern. Wie das rechte Erziehen, so ist auch das rechte Unterrichten eine Kunst.

Jede Kunst setzt Talent voraus, ferner einen Künstler, der es im Kunstjünger durch angemessene Unterweisung und Uebung richtig ausbildet. Es hat, wie die Geschichte der Pädagogik lehrt, nur sehr wenig hochbegabte Geister gegeben, die aus sich heraus sich zu Lehrkünstlern gebildet haben.

Die Lehrgabe nennt die Schrift, weil sie ein vom Schöpfer verliehenes Geschenk — eine angeborene Lehrbefähigung ist, eine Gnadengabe — ein Charisma (1. Kor. 12, 4. 28). Man kann eine allgemeine und besondere Lehrgabe unterscheiden. Die allgemeine Gabe zu lehren besitzen eigentlich alle Menschen; denn was die Kin-

der in den ersten Jahren ihres Lebens lernen, lernen sie von ihren Eltern oder andern Erwachsenen. Das Haus bildet das Kind so weit, daß es fähig wird, an dem planmäßigen und künstlichen Unterricht der Schule mit Nutzen Antheil zu nehmen. Der Kunstunterricht der Schule fordert aber eine besondere Begabung. Wie diese höhere Lehrgabe — das sogenannte donum docendi — nicht Jedermann verliehen ist, das will St. Paulus mit der Frage andeuten: „Sind sie alle Lehrer?" (1. Kor. 12, 29) und Jacobus mit dem Zuruf an unberufene Lehrer: „Unterwinde sich nicht Jedermann Lehrer zu sein!" (Jac. 3, 1.)

Das Vorhandensein einer gleichsam angebornen Lehrgabe verräth sich bei Knaben und Mädchen durch einen frühzeitigen Trieb, andere Kinder zu belehren, dem Lehrer bei seinem Lehrgeschäft freudig und willig Hilfe zu leisten, sowie in einem natürlichen Geschick bei diesen Helferdiensten. Diese Lehrbefähigung regt sich bei den Knaben, die von Gott zum Lehrerberuf bestimmt sind, oft sehr frühzeitig und entschieden. Man kann im Allgemeinen annehmen, daß, wo diese Lust sich regt, da auch die Lehrgabe potenziell vorhanden sein wird.

Die angeborene Lehrgabe muß aber ausgebildet werden. Das geschieht in Lehrerbildungsanstalten, und da theils durch vorbildlichen Unterricht, den die Zöglinge in ihrem eigenen Seminarunterricht empfangen, theils in der Seminarschule, und da wieder theils durch Anhören mustergültigen Schulunterrichts, theils durch eigene Lehrversuche, die dieselben nach Anweisung und unter specieller Leitung geübter Lehrer ausführen müssen. Die durch diese Lehrübungen gewonnene Geschicklichkeit im Lehren heißt Lehrgeschicklichkeit, Lehrfertigkeit, Unterrichtsgeschicklichkeit, Unterrichtsfertigkeit.

Theoretische Pädagogen wollen neuerdings eine alte Behauptung wieder zur Geltung bringen, nämlich die, daß Jeder, auch ohne alle besondere Anleitung, Alles gut werde lehren können, was er gut gelernt habe, nach dem alten Spruch: Quae bene dediceris, bene docebis. Darum würden, so meinen sie, die Seminarien wohl thun, wenn sie die viel Zeit in Anspruch nehmenden Lehranweisungen ganz aufgäben und die darauf verwendete Zeit auf gründliches Wissen verwendeten. Nun ist daran so viel wahr, daß man nur gut lehren kann, was man selbst gut weiß. Auf der anderen Seite lehrt aber alle Erfahrung, daß Seminarschüler ohne gute und sorgfältig gepflegte Lehrübungen nimmer gute Lehrer werden. Seminarien sind Berufsschulen. Der Beruf des Lehrers ist aber das Lehren. Darum sind die Unterweisungen in den Wissenschaften in den Seminarien nur ein Mittel zum Zweck. Gründliches Wissen ist freilich nothwendig; aber es ist es um des bezeichneten Zweckes willen.

4. Nothwendigkeit der Unterrichtslehre und Eintheilung derselben.

§. 97.

Der Unterricht ist also eine Kunst, die, wie jede andere Kunst, nach bestimmten Weisen und Regeln ausgeübt wird. Die Theorie von den verschiedenen Weisen und Regeln, nach denen ein guter Unterricht zu ertheilen, bildet die Wissenschaft, die wir mit dem Namen Unterrichtslehre bezeichnen. Es wäre wol möglich, daß Jemand durch bloßes Anhören guten Unterrichts und durch viele nachahmende Selbstversuche sich eine gewisse Lehrfertigkeit aneignete. Für unsere Zeit reicht aber eine bloße Routine im Unterrichten nicht aus; ein Lehrer soll sich auch theoretisch Rechenschaft geben können, warum er in jedem einzelnen Falle so und nicht anders zu verfahren hat. Diese Theorie gibt ihm nun die Unterrichtslehre. Sie ist für den jetzigen Volksschullehrer eine nothwendige Berufswissenschaft. Theorie ohne Praxis ist (nach Goethe) grau; Praxis ohne Theorie ist bloße Routine. Also muß Beides sein: Theorie **und** Praxis — beide in gegenseitiger Durchdringung zu gegenseitiger Förderung. Darum gedenken wir in unserer Schulkunde eine praktische Unterrichtslehre zu geben, d. i. eine solche, welche die Lehren nicht bloß in abstracten Sätzen aufstellt, sondern auf Beispiele gründet und solche Anweisungen gibt, die auch im Schulleben verwerthet werden können.

Die Unterrichtslehre wird eingetheilt in allgemeine und besondere. Die allgemeine Unterrichtslehre heißt Didaktik*), die besondere Methodik, gewöhnlich specielle Methodik.

---

*) Im Griechischen heißt lehren didaskein; der Lehrer didaskalos oder didaktikos, Didaktiker; didaktisch bedeutet lehrend oder lehrkünstlich (ein didaktisches Gedicht ist ein Lehrgedicht; ein didaktischer Grundsatz ist ein Lehrgrundsatz); didaskalia (Didaskalie) heißt Lehre, Unterricht, Unterweisung; didaskaleion heißt Schule; autodidaktikos (Autodidakt) ist ein sich selbst Unterrichtender; autodidaktisch heißt sich selbst lehrend.

Erster Untertheil.

Allgemeine Unterrichtslehre — Didaktik.

Einleitung.

§. 98.

Wir haben §. 94 dargethan, wie der Jugendunterricht drei Hauptzwecke im Auge haben muß; wir nannten sie: den materialen, den formalen, den pädagogischen. Diese drei Zwecke kann man in die drei Fragen fassen: Was soll gelehrt werden? Wie soll gelehrt werden? Wozu soll gelehrt werden? Die Frage: Was soll gelehrt werden? geht auf den Stoff. Die Frage: Wie soll gelehrt werden? geht auf die Form, also auf die Art und Weise der unterrichtlichen Behandlung der verschiedenen Lehrstoffe. Die Frage: Wozu soll gelehrt werden? geht auf den End-Zweck des Schulunterrichts, der zugleich über die Schulzeit hinausreicht. Wenn man aber fragt: Was soll gelehrt werden? wie soll gelehrt werden? so deutet das doppelte Soll an sich schon mit auf den pädagogischen Zweck; denn der Sinn dieses Soll ist: was und wie muß gelehrt werden, damit der Haupt- d. i. der pädagogische Zweck des Unterrichts erreicht werde? Es leuchtet ein, daß so die Frage: Wozu soll gelehrt werden? in den Fragen: was und wie gelehrt werden soll, mit inbegriffen ist; denn der praktisch-pädagogische Zweck bestimmt ja überall auch Maß und Weise. Daher lassen sich jene drei Fragen: Was? wie? wozu? auf zwei beschränken. Die Fragen nach dem Was und Wie des Unterrichts sind in der That die zwei Cardinalfragen, um die sich im Grunde die ganze Unterrichtslehre bewegt.

Die allgemeine Unterrichtslehre hat auf genannte zwei Fragen nur Allgemeines zu antworten, während dieselben Fragen in der speciellen Methodik bei jedem einzelnen Unterrichtsgegenstande wiederkehren und da auf specielle und speciellste Weise beantwortet werden müssen.

1. Was soll in der Volksschule gelehrt werden?

§. 99.

Was die Volksschule zu lehren hat, nennt man im Allgemeinen ihre Lehr- und Unterrichtsstoffe. Diese Stoffe sind überaus mannichfaltig, daher sie in verschiedene Gebiete des Wissens und in verschiedene Arten des Könnens zerfallen. Ein in sich abgeschlossenes Gebiet menschlichen Wissens und Könnens heißt ein Lehr- oder Unterrichtsgegenstand. (Geschichte — Geographie — Rechnen.)

Wir haben schon §. 11 dargethan, daß das unermeßliche Gebiet menschlichen Wissens drei Mittelpunkte (centra) hat, um die es sich

bewegt: Gott — Welt — Mensch. Es gibt ein Wissen von Gott, genannt Gotteslehre oder Theologie im weitesten Sinne des Worts; ein Wissen von der Welt, genannt Weltkunde oder Kosmologie im weitesten Sinne; ein Wissen vom Menschen, genannt Menschenkunde oder Anthropologie im weitesten Sinne. Diese Eintheilung der Wissensgegenstände ist die allgemeinste.

Jedes dieser Gebiete zerfällt natürlich in eine Anzahl von Zweiggebieten. Die Weltkunde z. B. in Himmelskunde oder Astronomie, in Erdkunde oder Geographie, in Naturkunde (Naturgeschichte — Naturlehre), die Naturgeschichte wieder in Thierkunde oder Zoologie, in Pflanzenkunde oder Botanik, in Mineralkunde oder Mineralogie. Die Anthropologie befaßt zunächst die Menschenkunde im engern Sinne in sich, also Somatologie und Psychologie. Zur Anthropologie im weitern Sinne gehören aber auch alle Zweige menschlichen Wissens, die ihr Dasein dem menschlichen Denken und Forschen, dem menschlichen Thun und der menschlichen Kunst verdanken, also obenan Sprache und Literatnr, ferner Welt-, Culturgeschichte, Staatskunde, Kunstlehren aller Art u. s. w. Die Theologie umfaßt die unmittelbare und mittelbare Offenbarung Gottes (die Offenbarungsgeschichte und Offenbarungslehre); ferner die theologische Auslegekunst (Exegese); auch die Lehre von der Predigtkunst (Hermeneutik). Selbst die philosophischen Lehren der natürlichen Religion gehören hierher.*)

Wie verhält sich nun die Frage: Was soll in der Volksschule gelehrt werden? zu den genannten drei Objecten alles Wissens? Das Kind hat die Welt vor sich und lebt in der Welt als in seiner Heimath. Darum muß es mit der Welt bekannt gemacht werden. Das Kind ist ein Mensch mit menschlichen Anlagen und Kräften. Nun werden wir zwar in der Volksschule keine eigentliche Menschenkunde lehren. Wenn wir aber dem Kinde erzählen von den geschichtlichen Thaten der Menschen, von ihren Leistungen in allerlei Wissenschaften und Künsten, so lernt es in den menschlichen Thaten und Werken den Menschen und damit sich selbst kennen. Die Welt und der Mensch sind beide von Gott und werden von ihm erhalten. Auch das Kind lernt Gott aus seinen Werken, am beßten aber aus dem Worte erkennen, in dem sich uns Gott offenbaret hat. Ja im Lichte des Wortes Gottes lernt es nicht bloß die Welt, sondern auch da sein eigen Wesen, seine Bestimmung und den Weg zur Erreichung seiner Bestimmung erst im rechten Lichte erkennen. Demnach muß im Lehrplan der Volksschule die Religion der erste

*) Auch Amos Comenius nimmt obige drei Centra alles menschlichen Wissens an, er nennt sie aber: Gott, Welt, Vernunft. — Die Trilogie: Welt — Mensch — Gott gilt auch auf philosophischem Gebiete als ein fundamentum dividendi, indem da Natur — Seele — Gott drei Centra sind für die drei großen speculativen Gebiete menschlichen Forschens, die man Naturphilosophie, Psychologie und Religionsphilosophie nennt.

und wichtigste Gegenstand sein. Aber das Kind soll ebenso die Welt und aus dem menschlichen Thun den Menschen kennen lernen, soweit das der kindlichen Fassungskraft möglich. Auf dieser dreifachen Basis muß der gesammte Elementar-Schulunterricht ruhen.

Der Volksschullehrer kann und darf die Schulgegenstände nicht nach Gefallen wählen, sie werden ihm vom Schulgesetz seines Landes vorgeschrieben. In Sachsen enthält der Entwurf zu einem neuen Volksschulgesetz folgende Gegenstände: „Religions- und Sittenlehre, deutsche Sprache mit Lesen und Schreiben, Rechnen, Formenlehre, Geschichte, Erdkunde, Naturgeschichte und Naturlehre, Gesang, Zeichnen, Turnen."

Seither waren z. B. Zeichnen und Turnen nur facultativ; das neue Gesetz macht sie obligatorisch.

Die eben genannten Schulgegenstände werden eingetheilt: in religiöse und nicht religiöse oder weltliche. Die nicht religiösen Gegenstände werden eingetheilt: in reale oder materiale, in formale und in technische. Reale oder materiale Gegenstände sind: Geographie, Geschichte, Naturgeschichte, Astronomie ꝛc. Bei diesen Gegenständen sind die Lehrstoffe entweder von der Natur selbst, oder durch Thatsachen der Geschichte gegeben; sie dürfen also nicht erst gesucht oder gefunden werden. — Formale Gegenstände sind: Rechnen, Geometrie, deutsche Grammatik, Naturlehre, Logik u. A. Die Lehren, Regeln und Gesetze der formalen Gegenstände wurden und werden durch Nachdenken und Experimente gesucht, festgestellt und geordnet. Wie die formalen Gegenstände selbst Produkte des menschlichen Geistes sind, so wendet sich auch der Unterricht in diesen Gegenständen zuerst und vornehmlich an den denkenden Geist; denn ihre Stoffe sind dem Schüler erst Etwas, wenn er sie eingesehen oder verstanden hat. Die realen Gegenstände dagegen wenden sich zunächst an das Gedächtniß des Schülers. Bei den realen Gegenständen gibt es viel zu merken, bei den formalen viel zu denken. Doch muß bemerkt werden, daß auch die realen Gegenstände zu denken, die formalen zu merken geben, wie wir später näher sehen werden. — Zu den technischen Gegenständen gehören: Schreiben, Zeichnen, Lesen, auch Rechnen, soweit es dabei auf Rechenfertigkeit abgesehen ist. Die unterrichtliche Behandlung dieser Gegenstände ist in höheren Anstalten freilich eine ganz andere als in der Elementar-Volksschule. Dort betreibt man Schreiben, Zeichnen, Lesen u. s. w. wirklich als Kunst, hier dagegen nur auf elementare Weise. Kinder können noch keine Künstler sein und sollen es nicht sein.

Auch die Zweige des Religions-Unterrichts lassen sich in reale und formale theilen. Zu den realen Zweigen gehören: biblische Geschichte, Bibellesen, Perikopenerklärung, Kirchenlied; zu den formalen: der Katechismusunterricht als systematische Christen-

thumslehre, in höhern Lehranstalten als Dogmatik und Ethik behandelt.

Interessant ist das Verhältniß der verschiedenen Lehrstoffe zu den einzelnen intellectuellen Kräften der Seele. Wir haben beim Erkenntnißvermögen drei Hauptstufen der erkennenden Thätigkeiten ꝛc. unterschieden. Das sinnliche Denken des Wahrnehmungsvermögens, das begriffliche oder abstracte Denken des Verstandes, das ideale Denken der Vernunft. Wir bezeichneten schon zum öftern diese drei Stufen kurz mit dem Namen der drei verschiedenen Vorstellungen, nämlich als sinnliche oder concrete, begriffliche oder abstracte und ideale. Nun ist sofort klar, daß die realen Gegenstände dem Geiste zunächst und hauptsächlich sinnliche oder concrete, die formalen Gegenstände begriffliche oder abstracte, die religiösen und die technischen im höhern Sinne des Worts ideale Vorstellungen zuführen. Nur darf man's mit dieser theoretischen Scheidung wiederum nicht so genau nehmen; denn jeder Gegenstand kann unterrichtlich so behandelt werden, daß er dem Kinde sinnliche, begriffliche und ideale Vorstellungen zuführt. Es sei nur an Geschichte erinnert, die anschauliche Vorstellungsbilder gibt, in der viele Verstandesbegriffe, viele ideale Vorstellungen vorkommen, wie die Methodik des Geschichtsunterrichts näher darthun wird.

Zusatz. Die Pädagogen theilen die Schulgegenstände auf verschiedene Weise ein. Die Dreitheilung ist aber die gewöhnlichste. Rüegg unterscheidet folgende drei Gruppen von Schulgegenständen: ideale, reale Fächer und Fertigkeiten. Zu den idealen Fächern rechnet er: Religions-, Sprach- und Gesangunterricht; zu den realen: Zahlen-, Raumlehre und Realunterricht; zu den Fertigkeiten: Zeichnen, Schreiben und Turnen. Diese Eintheilung weicht etwas von der unsern ab. Wie denn? —

Scharfsinnig ist die Dreitheilung, die G. Baur in seiner Erziehungslehre gibt. Es heißt daselbst:

„Die mannichfaltigen Kenntnisse, welche der Schulunterricht den Zöglingen mitzutheilen bemüht sein kann, lassen sich am bequemsten auf folgende Weise eintheilen:

I. Sie beziehen sich auf die äußere Umgebung des menschlichen Lebens und die äußern Wirkungen, in welchen es sich entfaltet hat, und zwar berücksichtigt man in dieser doppelten Beziehung:

a. das durchaus Concrete, welches sich nur beschreibend und erzählend darstellen läßt: es entsteht Geographie und Geschichte; oder man faßt:

b. das wahrgenommene Concrete nach gemeinschaftlichen Eigenschaften in Gattungen zusammen, oder betrachtet es nach dem Causalitätsverhältniß; so entsteht einerseits Naturgeschichte, andererseits Physik nebst den verwandten Wissenschaften; oder man sieht endlich

c. von dem Stoffe der wahrgenommenen Gegenstände ganz ab und hält sich bloß an die formalen Beziehungen von Raumausdehnung und Zahl; es entsteht Geometrie (Formlehre) und Arithmetik.

II. Der Unterricht bezieht sich auf die innere Welt und zwar

a. auf die nothwendige und allgemeine Form, in welcher das menschliche Denken zum Ausdruck kommt: er beschäftigt sich mit der Sprachkunde;

b. er hat die Beziehung des individuellen Bewußtseins auf das Göttliche nachzuweisen in der Religionslehre;

c. er hat zu zeigen, wie alle Lebensäußerungen der Menschheit von jeher im Dienste göttlicher Gesetze standen und zu deren Offenbarung dienten, in der innern Geschichte der Menschheit.

III. Der Unterricht bezieht sich auf die freie Ineinsbildung der äußern und innern Welt durch vollkommen erschöpfende Darstellung der Idee in concreter Wirklichkeit, auf die Kunst.

Diese Unterrichtsgegenstände umfassen Alles, was in den Kreis des Schulunterrichts gezogen werden kann, bezeichnen aber auch die Gegenstände, für welche allen Zöglingen der Sinn geöffnet werden muß."

Rüegg rechnet das Turnen zu den Fertigkeiten der Volksschule, G. Baur nicht. Letzterer bemerkt sehr richtig: „Körperliche Fertigkeiten, insofern sie in der Schule geübt werden können, haben stets nur Uebung der Kraft zum Zweck, der Stoff, an welchem, und die bestimmte Verrichtung, durch welche sie geübt werden, ist indifferent; von ihnen kann mithin nicht in der Unterrichtslehre, sondern nur in der Erziehungslehre im engern Sinne die Rede sein." In Betreff des Schreibens bemerkt Baur, daß es wegen dieses Gegenstandes nicht nöthig sei, die Reihe der Unterrichtsgegenstände um eine eigene Rubrik für technische Fertigkeiten zu vermehren; denn das Schreiben, als die nothwendige Bedingung einer vollkommneren Kenntniß und Handhabung der Sprache, kann unter dem Begriff der Sprachkunde mit begriffen werden.

2. Wie soll in der Volksschule gelehrt werden?

§. 100.

Die Frage, wie in der Volksschule gelehrt werden soll, geht, wie schon bemerkt, auf die Art und Weise, wie der Unterricht zu ertheilen, also auf die Lehrweisen oder Lehrformen. Die Erfolge des Elementarunterrichts hängen einerseits von der rechten Auswahl der Stoffe, andererseits ebensosehr, ja vielleicht noch mehr von der angemessenen unterrichtlichen Behandlung, also von der rechten Lehrform ab. Die Form ist ja nirgends etwas bloß Aeußerliches, Zufälliges, Gleichgültiges. Jedes Ding hat seine Form und ist eben gerade nur in seiner Form das, was es ist. Daher nennt Hegel die Form das Wesen der Dinge. Diesterweg hat darum ganz recht, wenn er sagt: „Die Lehrmethode ist ebenso wichtig wie der Lehrstoff, das Wie ebenso nöthig wie das Was. Die Kraft des Lehrers ruht in seiner Methode."

Oben wurde bemerkt, daß die Lehrkunst von allen Künsten eine der schwersten sei. Der Tonkünstler, Maler, Bildhauer ꝛc. arbeiten, wie der Lehrkünstler, nach Kunstideen, jene aber mit Stoffen, die an sich todt sind, dieser mit lebendigen Kräften. Da haben selbst geniale Geister lange suchen und forschen müssen, um zu finden, wie man die verschiedensten Unterrichtsstoffe behandeln müsse, daß sie das Kind auf jeder Stufe seiner Bildung wirklich erfassen, fruchtbar erfassen. Die Lehrkunst ist so schwer, daß hier auch die Altmeister nie auslernen.

In der allgemeinen Unterrichtslehre haben wir von den verschiedenen Lehrformen und Lehrregeln nur im Allgemeinen zu handeln. Auch hier gehören die specielleren Belehrungen in die specielle Methodik.

A. Die wichtigsten elementaren Lehrformen.

a. Begriff und Arten der Lehrformen im Allgemeinen.

§. 101.

Der unterrichtende Lehrer hat es zunächst und hauptsächlich mit den intellectuellen Kräften des Kindes zu thun. Wollen wir das, was der Schüler durch den Unterricht in seinen Geist aufnehmen soll, in ein einzig Wort fassen, so sind es **Vorstellungen** — entweder sinnliche (concrete) von den Dingen der sichtbaren Welt, oder begriffliche (abstracte), oder ideale. Aus diesen Vorstellungen soll der Geist des Kindes neue Vorstellungen, neue Begriffe, Urtheile und Schlüsse bilden lernen. Vorstellungen werden im Unterricht in der Seele des Kindes vornehmlich durch's Wort erzeugt, aber auch durch's Bild. Der unterrichtende Lehrer sucht also Vorstellungen durch das Medium des Worts oder Bildes in der Seele des Kindes zu erzeugen. Aber wie verschieden sind die Vorstellungen und wie schwer ist es oft, daß das Kind fähig gemacht werde, die Vorstellungen des täglichen Unterrichts klar und deutlich zu denken!

Die Art und Weise nun, wie der Lehrer durch seinen Unterricht in der Seele des Kindes Vorstellungen und Gedanken anregt, zur Klarheit nnd Deutlichkeit erhebt, wie er überhaupt geistige Stoffe dem Geiste des Kindes übermittelt und zum lebendigen Eigenthum macht, nennt man im Allgemeinen Lehrform, Lehrweise, Unterrichtsform, auch — jedoch nur in einem engeren Sinne des Worts — Lehrmethode (so in dem im vorigen §. angeführten Worte Diesterwegs).

Es gibt sehr verschiedene Lehrformen. Wenn der Lehrer einen Satz, einen Spruch, ein Lied, eine Erzählung so lange stückweise vorspricht und von den Kindern nachsprechen läßt, bis diese das Vorgesprochene gemerkt haben, so läßt er auswendig lernen. Man nennt dieß Lernen ein gedächtnißmäßiges, diese Lehrform aber die memoriale oder memorative. — Der Lehrer kann dem Kinde in zusammenhängender Rede vortragen, was es lernen soll. Diese Lehrweise heißt die vortragende, akroamatische. — Der Lehrer kann sich in ein Gespräch mit den Kindern einlassen, also daß er fragt, die Kinder ihm antworten. Diese Lehrweise heißt die fragende oder erotematische. Hier unterscheidet man weiter die zergliedernde oder analytische, und die entwickelnde oder synthetische Lehrweise. Eine geschickte Verbindung beider Lehrweisen gibt das sogenannte genetische Lehrverfahren. — Wenn der Lehrer durch Vorzeigen von Bildern oder durch Vorthun lehrt, so nennt man diese Weise des Lehrens die vorzeigende oder vorthuende Lehrart. — Endlich kann der Lehrer auch das Wissen und Können seiner Kinder durch Aufgaben zur Selstbeschäftigung fördern. — Von allen diesen Lehrweisen lassen wir nun eine genauere Beschreibung folgen.

b. Beschreibung der wichtigsten elementaren Lehrformen.

α. Die gedächtnißmäßige oder memoriale Lehrweise.

§. 102.

Von allen elementaren Lehrformen ist für den Lehrer die relativ leichteste und bequemste die des Auswendiglernens. Hier gibt der Lehrer die Lernstoffe zum Einprägen, sei es, daß er selbst sie vorspricht und so lange nachsprechen läßt, bis sie gemerkt sind, oder daß er den Stoff gedruckt gibt und das Einprägen den Kindern ganz überläßt. In letzterm Falle hat er das daheim Gelernte in der Schule zu überhören. Weil bei diesem Lehrverfahren kein Erklären stattfindet, also von Seite des Lehrers auch kein Verständniß angestrebt wird, so nennt man diese Methode schlechthin die mechanische Lehrweise. Ihr Gegensatz ist die dynamische Lehrweise, die sich an den Verstand der Kinder wendet, um Verständniß der Sache zu erzielen. Das bloß mechanische Einlernen von Wissensstoffen nennt man concipiren (in der Bedeutung: in sich aufnehmen), das Lernen mit Verständniß aber percipiren (im Sinne von fassen, begreifen). Die bloße Conception bezeichnet demnach gedächtnißmäßiges Lernen, die Perception dagegen verstandesmäßiges Lernen.

In den Schulen des 16., 17. und 18. Jahrh. wurden gedächtnißmäßig — ohne nachfolgende Erklärung — gelernt: der Katechismus Luther's sammt Auslegung und Beweisstellen, die biblischen Geschichten, die evangelischen und epistolischen Pericopen, Psalmen, insbesondere die 7 Bußpsalmen, besondere Fragen, in die man die christliche Heilsordnung gefaßt hatte, Kirchenlieder, das Verzeichniß der biblischen Bücher, weiter auch in ebenfalls rein mechanischer Weise das kleine und große Einmaleins, die Regeln der verschiedenen Rechnungsarten u. s. w. Die tägliche Schulpraxis bestand demzufolge in stundenlangem Ueberhören und Hersagenlassen des mechanisch Gelernten. Lesen, Rechnen, Schreiben, Singen wurden ebenso mechanisch betrieben.

Zusätzliches. Zur Geschichte der memorialen Lehr- und Lernweise Folgendes:

Es fehlte in der Zeit vom 16.—18. Jahrh. nicht an einsichtigen Schulmännern, die das damals herrschende mechanische Auswendiglernen und gedankenlose Hersagen entschieden verwarfen, z. B. Ratichius; andere wollten nur Verstandenes auswendig lernen lassen, wie Amos Comenius.

Ratichius († 1635) sagt: „Nichts soll auswendig gelernt werden, denn es ist ein Zwang der Natur, man thut dem Verstande Gewalt an, darum gibt's die Erfahrung, daß, wer sich viel an Auswendiglernen bindet, dem geht viel ab an Verstand und Scharfsinnigkeit, denn weil der Verstand muß an die Worte gebunden sein, hat er nicht Raum, einem Dinge recht nachzusinnen."

Amos Comenius († 1671) fordert in seiner Unterrichtslehre: „Der Schüler lerne nichts auswendig, was er nicht begriffen hat."

Die neuere Pädagogik hat — den Werth und die Nothwendigkeit gedächtnißmäßigen Lernens wieder erkannt und daher die memoriale

Lehrweise wieder in ihr Recht eingesetzt. Man hat aber den alten geisttödtenden Mechanismus aufgegeben und die zu lernenden Stoffe auf das rechte Maß zurückgeführt. Man verbindet mit dem Gedächtniß den Verstand, so daß das Kind auch beim Auswendiglernen denken muß.

Jacotot sagt: „Beim Unterricht ist die Wiederholung die Hauptsache; sie ist alles. Man weiß nur, was man gelernt hat; man behält nur, was man wiederholt, man kann nur über das nachdenken, was man mit dem Gedächtniß behalten hat.“

Aehnlich Palmer: „Wenn man einen philosophischen oder mathematischen Satz erst Wort für Wort ins Gedächtniß aufgenommen hat, so hat man um so mehr Freiheit und Veranlassung ihn zu beweisen und zu begreifen und der mehr äußerlichen Assimilation die innere hinzuzufügen.“ Das Wort „Assimilation“ erinnert uns daran, daß man das Gedächtniß auch sonst oft bildlich den Magen der Seele genannt hat. Nimmt der Magen nichts auf, so hat der übrige Organismus nichts, wovon er genährt wird. Was folgt aus dieser Analogie in Bezug auf memoratives Lernen?

Auch Philosophen sind für die Gedächtnißübungen eingetreten und haben das Memoriren als eine nothwendige Uebung einer gründlichen und gesunden Geistesbildung bezeichnet. Hegel sagt: „Eine Erkenntniß, sie sei, welche sie wolle, auch die höchste, muß man, um sie zu besitzen, im Gedächtniß haben; man mag nun damit anfangen oder damit endigen. Wird damit angefangen, so hat man um so mehr Freiheit und Veranlassung, sie selbst zu denken.“ Professor Erdmann sagt: „Weil die Bestimmung des Kindes ist, nicht sowol (productiv) zu denken, als vielmehr Gedachtes sich anzueignen, so ist sein Gedächtniß stärker“ (als die andern intellectuellen Kräfte). Es liegt darin gewiß ein wichtiger Wink der Natur, daß Kinder im Allgemeinen fabelhaft leicht und viel auswendig lernen. Ein glückliches Gedächtniß, angefüllt mit Schätzen des Wissens, leistet der höhern geistigen Bildung, wenn es der Lehrer zu verwerthen versteht, die wichtigsten Dienste. Eben darum erkennt es die neuere Pädagogik wieder als eine Pflicht, das Gedächtniß in angemessener Weise in Anspruch zu nehmen, jedoch so, daß man mit dem Auswendiglernen das Inwendiglernen eng verbindet, nach dem bekannten Verse Rückert's:

„Auswendiglernen sei, mein Sohn, dir eine Pflicht;
Versäume nur dabei Inwendiglernen nicht!
Auswendig ist gelernt, was dir vom Munde fließt;
Inwendig, was dem Sinn lebendig sich erschließt.“

β. Die vortragende oder akroamatische Lehrform.

§. 103.

Bei der vortragenden Lehrweise werden die Vorstellungen und Gedanken, welche der Lehrer in der Seele des Schülers erzeugen will, von ihm in zusammenhängender Rede gegeben. Der Lehrer trägt vor, der Schüler hört zu und faßt auf. Weil der Vortrag zunächst auf das Zuhören der Anwesenden Anspruch macht, so nennt man diese Lehrweise die akroamatische (von ἀκροάσθαι, hören), akroamatische Lehrform.

Eigentliche Kunstvorträge, wie sie in höheren Anstalten vorkommen, hat die Volksschule allerdings nicht und kann sie nicht haben; die akroa-

matische Lehrweise tritt hier in den schlichten Formen kindlicher Erzählung und einfacher Beschreibung auf.

Für die Erzählung hat auch schon das kleinste Kind ein sehr aufmerksames Ohr. Man könnte diese Form auch die Urform aller Lehrformen nennen. Mütter üben sie bei ihren Kleinen, wenn diese kaum zu lallen beginnen. Sie kommt auch in der Schule vielfach in Anwendung: bei der biblischen Geschichte, in der Weltgeschichte, auch in Geographie, im Katechismusunterricht, wenn da der Lehrer Erzählungen einwebt, ferner in den Sprachstunden, wenn da der Lehrer an Erzählungen anknüpft. Gut erzählen können ist eine sehr werthvolle Gabe des Lehrers. Der Ton muß kindlich, die ganze Sprache populär und einfach, dabei anschaulich und spannend sein. Eine gewisse Umständlichkeit ist hier völlig am Platze; denn Nebenzüge und Umstände, die Erwachsene sich sofort hinzu denken, will das Kind aus dem Munde des Erzählers hören, um sich das geschichtliche Bild in allen, auch den kleinsten Zügen ausmalen zu können. Treffend bemerkt Palmer: „Die Kunst zu erzählen erfordert gleichmäßig ein angebornes Talent, wie fleißige Uebung. Keiner lernt recht erzählen, er habe denn recht erzählen gehört; selbst, wenn die dazu erforderliche Gabe in nicht unbedeutendem Maße vorhanden ist, wird sie doch erst durch jenes Hören geweckt.“ Die Bibel erzählt in wundervoller Einfalt so populär, anschaulich und ansprechend, daß das Volk diese heiligen Geschichten immer wieder gern hört. Von ihr kann der Volksschullehrer volksthümlich und kindlich erzählen lernen.

Die beschreibende Lehrform kommt vor in der Naturgeschichte, in der geometrischen Formen- und Körperlehre, wie man sie zum Theil in den Anschauungsunterricht hereingezogen hat. Erzählen und beschreiben verhalten sich wie Zeit und Raum; denn die Erzählung hat es mit zeitlichen Thatsachen, die Beschreibung mit räumlichen Formen und Gestalten zu thun.

Mit der beschreibenden Lehrform ist die Schilderung verwandt. Diese ist eine belebtere, bilderreichere Beschreibung von geschichtlichen Scenen, von Naturerscheinungen &c. Erzählt der Lehrer die Geschichte von der Zerstörung Jerusalems, so wird er das Elend der Stadt während der Belagerung, bei Einnahme derselben &c. mit lebhaften Farben malen. Die Schönheiten des Frühlings, des Herbstes, eines Sommerabends, des Lebens in Alpenländern &c. lassen sich schildern.

Bei der vortragenden Lehrweise ist der Lehrer allein redend, das Kind hört nur zu und soll aufmerken. Wenn es aber selbst Erwachsenen schwer fällt, einem längeren Vortrage mit gespannter Aufmerksamkeit dauernd zu folgen, so ist es begreiflich, daß die Kinder dabei viel früher ermüden. Das Kind liebt Abwechselung. Darum liegt es im Wesen des Elementarunterrichts, daß man hier selbst mit dem Erzählen und Beschreiben die Frage verbindet.

γ. Die fragende oder erotematische Lehrweise.

§. 104.

Der Elementar-Unterricht ist wesentlich und vorherrschend Fragunterricht. Ließe sich darthun, wie die Frage in der Volksschule nach und nach zur Herrschaft gekommen, so wäre dieser Nachweis eine Art Geschichte des Volksschulunterrichts. „Wer die Fragmethode des Katechisirens und Examinirens aus der Schule verbannt", sagt schon der alte Trotzendorf, „der nimmt die Sonne aus der Welt."*) Gut erzählen ist gut; gut fragen besser. Gut erzählen ist schwer; gut fragen viel schwerer. Ein namhafter Prediger, der zugleich guter Katechet war, erklärte: „Lieber zehn Predigten als eine Katechese, denn diese macht mir mehr Mühe." Auch geübte Katecheten verfallen leicht noch in den Fehler, da vorzutragen, wo sie fragen sollten; Beweises genug, wie die erotematische Lehrweise im Allgemeinen viel schwerer ist, als die akroamatische. Der vortragende Lehrer merkt es nicht oder doch nicht so unmittelbar, ob ihn die Kinder verstehen; der Fragende wird es sofort inne. Denn wenn die Kinder auf seine Fragen schweigen, so hat er entweder wirklich zu schwer gefragt, oder die Kinder vermögen nicht zu denken. Mit der geschickt geübten erotematischen Lehrweise setzt sich der Lehrer in unmittelbarsten Rapport mit dem Denken der Kinder und erhält es im Fluß. Eben darum ist diese Lehrweise, gut tractirt, so sehr geistbildend. Die Frage macht die Schule zur Denkschule. Und da man mittelst derselben ein Wechselgespräch führt, bei dem das Kind fortgesetzt mit denkt und mit redet, so verleiht sie dem Unterricht Munterkeit und Leben. Kurz, die Frage ist in der Hand eines geschickten Lehrers der Zauberstab, mit dem er die Geister wach ruft. Die Frage war auch die Seele der Lehrweise des Sokrates, der, wie Aristoteles von ihm bezeugt, „**durch geschicktes Fragen** die Ideen aus dem Innern folgerichtig entwickelte und die Selbstthätigkeit des Schülers auf jede Weise anregte."

Wir lassen nun einen kurzen Unterricht über Wesen, Eigenschaften und Arten der Frage folgen.

1. Wesen der Frage. Das Wesen der Frage richtig zu bestimmen ist darum schwer, weil ihre Arten sehr mannichfaltig, ihre Zwecke sehr verschieden sind, weßhalb hier das Allgemeine nicht leicht zu finden.

Wir unterscheiden zunächst zweierlei Fragen: Erkundigungsfragen, wie sie im täglichen Leben vorkommen, und Lehrfragen, die dem Schulleben angehören.

---

*) Man mache sich aber um dieses geflügelten Wortes willen keine zu hohe Vorstellung von Trotzendorf's Fragkunst. Siehe Beispiele bei K. J. Löschke: „Leben und Wirken Trotzendorf's."

Bei der Erkundigungsfrage ist der Fragende der Nichtwissende, während man von dem Befragten annimmt, daß er wisse, was man von ihm zu wissen wünscht. Bei der Lehrfrage dagegen ist der Fragende der Wissende. Der Zweck dieser Frage ist also nicht der, daß der Fragende materiell etwas erfahre, was er nicht schon wüßte; vielmehr dient die Lehrfrage den bestimmten Lehrzwecken, sei es um zu erfahren, ob der Schüler behalten habe, was ihm gelehrt worden, oder um sein Nachdenken zu reizen, daß er das Verständniß einer Sache gewinne rc. (Inwiefern könnte auch die Lehrfrage als Erkundigungsfrage aufgefaßt werden?)

Man hat die Frage oft erklärt als einen unvollständigen Satz, der von dem Befragten Vervollständigung fordere. Die Richtigkeit dieser Definition zu prüfen, müssen wir uns vergegenwärtigen, was ein Satz ist.

Ein Satz ist ein in Worten ausgedrückter Gedanke. Jeder Gedanke hat zwei Hauptbestandtheile; denn er besteht in einer aussagenden Beziehung eines Begriffes auf einen andern. Im Satze heißen diese Bestandtheile: Subject und Prädicat. Nun lehrt die Grammatik, daß nicht bloß jeder Hauptsatz, sondern auch jeder Nebensatz, also überhaupt jeder Satz sein Subject und Prädicat haben müsse, folglich auch jeder Fragesatz. Mithin ist es falsch, von der Frage zu sagen, daß sie ein unvollständiger Satz sei.

Andere definirten die Frage als ein unvollständiges Urtheil, das der Befragte durch seine Antwort zu vervollständigen habe. Zur Prüfung dieser Erklärung ist nöthig, daß uns das Wesen des Urtheils klar sei. Wo man urtheilt, da behauptet man: „Gott ist ein Geist.“ Hier wird etwas vom Wesen Gottes behauptet. In folgenden Sätzen: Die Tiber ist ein Fluß — Wo fließt die Tiber? — Käme doch bald Regen! — Sei fleißig! — hat jeder Satz seine Aussage (Prädicat); aber nur der erste heißt ein Behauptungssatz, weil der Sprechende hier wirklich ein Urtheil fällt — eine Behauptung ausspricht. Der Frag-, Wunsch-, Befehlsatz enthalten eigentlich keine Behauptung, wenigstens keine directe.

Der Fragsatz enthält also kein directes, wol aber ein indirectes Urtheil. Weisen wir das an folgenden Fragen nach.

1. Wer hat die Welt geschaffen?
2. Was hat Gott geschaffen?
3. Wann hat Gott die Welt geschaffen?
4. Wozu hat Gott die Welt geschaffen?

Jede Lehrfrage erfordert eine Antwort. Der Fragende muß aber in seiner Frage genau anzeigen, was der Befragte antworten soll. Das, was die Frage vom Befragten fordert, nennt man ihren Fragpunkt oder Fraggegenstand — punctum quaestionis. Jede Frage ist nun eine Aufgabe an den Befragten, die durch die richtige Antwort gelöst wird. Wie jede Rechenaufgabe Zahlen gibt, aus denen die

Lösung zu finden; so hat jeder Fragsatz einen Gedankeninhalt, der für die Antwort die Basis ist. Wenn ich frage: Wer hat die Welt geschaffen? so liegt in dieser Frage die indirecte Behauptung, daß die Welt einen Urheber habe; der Befragte soll ihn nennen. Der Gedankeninhalt der Frage heißt das Gegebene der Frage — das datum quaestionis. So ist in Frage 2 das datum quaestionis die Behauptung, daß Gott die Welt geschaffen habe; unbestimmt ist nur die Zeit der Weltschöpfung; der Befragte soll diese Zeit bestimmen ꝛc.

Es leuchtet ein, daß in einem ausgebildeten oder erweiterten Satze jedes seiner Haupt- und Nebenglieder in Frage gestellt werden kann. Man nennt Fragen, in denen ein Satzglied in Frage gestellt wird, Ergänzungsfragen; wobei jedoch zu bemerken, daß die Grammatik den technischen Ausdruck „Ergänzung" in engerer Bedeutung nimmt. In dem Satze: Ist die Welt geschaffen worden? ist nicht ein Glied des Satzes, sondern das ganze Urtheil in Frage gestellt. Eine derartige Frage hat erst Sinn, wenn der Fragsteller eine entgegenstehende Meinung für möglich hält. Der Pantheist würde sie mit „Nein" beantworten, während beim Christen die Antwort „Ja" lautet. Man nennt darum diese Art Fragen, weil sie nur die Wahl lassen zwischen Ja und Nein, Wahlfragen.

Wenden wir uns noch einmal zu obigen vier Fragen, so finden wir in jeder ein Gegebenes der Frage, und das können wir ihr Bestimmtes nennen; sodann aber auch einen Fraggegenstand, und der ist das zu Bestimmende. Hiernach definirt sich die Frage so: Sie ist ein Satz, der an den Befragten die Forderung stellt, das in ihr absichtlich unbestimmt Gelassene zu bestimmen.

Die Frage hat aber auch noch ihre eigenthümliche Fragform. Die Ergänzungsfragen haben bestimmte Fragwörter, als: Wer, wessen, was für ein, wo, wann, wozu, woher, wohin, woran, wobei ꝛc. Das betreffende Fragwort steht dann an der Spitze des Satzes. In Wahlfragen fehlt das Fragwort, oder vielmehr es liegt da in der Copula, und wenn eine solche nicht vorhanden ist, im Verbalprädicat, die beide an der Spitze des Fragsatzes stehen. (Gab dir der König den Brief?) Unbedingt nothwendig ist jedoch diese Wortfolge nicht; denn man kann auch fragen: Den Brief gab dir der König? Außerdem hat die Frage auch ihre eigene Betonung; denn sie steigt im Tone. In Bezug auf den Ton verhalten sich Frage und Antwort wie Arsis zur Thesis in der Sprach-Periode. Die vollständige Definition würde nun also lauten: Die Frage ist ein Satz, der mittelst eines Fragwortes, der Wortfolge und Betonung, oder auch nur durch Wortfolge und Betonung an einen Andern die Forderung stellt, das in ihr absichtlich unbestimmt Gelassene zu bestimmen.

Zusatz: Frage und Antwort bilden Beide ein Ganzes. Wir haben gesehen, daß die Antwort die Entscheidung auf die Frage gibt; in der Antwort

liegt also die Behauptung. In den Ergänzungsfragen lagen zwar auch Behauptungen, aber nur indirecte. Auch bei der Wahlfrage liegen im Hintergrunde zwei Möglichkeiten, die ebenfalls als indirecte Behauptungen gelten können. Der Antwortende gibt auf beiderlei Fragen die logische Entscheidung — das vom Fragenden geforderte Urtheil. Daß nicht der Fragende, sondern der Befragte behauptet, das lehrte schon der alte Großmeister der Fragkunst — Sokrates, wie folgendes Beispiel zeigt.

S. Siehst du, Alcibiades, da hast du dich schon wieder geirrt! A. Warum denn? S. Daß du sagtest: ich hätte das behauptet. A. So? Hast du nicht behauptet, was recht oder unrecht ist? S. Nein, das habe ich nicht behauptet. A. Also ich selbst. S. Ja, du selbst. A. Nun, das möchte ich doch sehen. S. Das sollst du sogleich sehen. Wenn ich dich frage: ob 1 mehr sei oder 2, wirst du nicht sagen: 2? A. Nun ja. 2. S. Und um wie viel? A. Um 1. S. Wer von Beiden ist es nun, der da behauptet: 2 sei um 1 mehr als 1? A. Ich. S. Und ich habe doch gefragt und du hast geantwortet? A. Ja. S. Wer behauptete das also: ich, der ich fragte, oder du, der du antwortetest? A. Ich. S. Wie aber, wenn ich fragte, wieviel Buchstaben der Name Sokrates habe und du antwortetest mir; wer von uns beiden würde da etwas behaupten? A. Ich. S. Wolan denn! sage mir's im Allgemeinen: so oft einer fragt und der andere antwortet: welcher von beiden behauptet, was behauptet wird: der da fragt oder der antwortet? A. Der letztere, wie es scheint, o Sokrates.

2. Was die Eigenschaften der Schulfrage betrifft, so soll diese kurz, einfach, bestimmt, deutlich, Nachdenken erweckend sein.

Kurz ist eine Frage, wenn sie möglichst wenige Worte enthält, wenn sie nur die nöthigsten Bestimmungen hat. Die Fragen: Wer hat die Welt geschaffen? — Wie hieß der erste König in Israel? — Unter welchem römischen Kaiser ist Christus geboren worden? — sind kurze Fragen. Die Frage: Welcher römische Kaiser beherrschte, als Christus in der Stadt Davids, genannt Bethlehem Ephrata, geboren wurde, das unermeßlich große römische Reich, diese letzte der sogenannten vier großen Weltmonarchien? — ist ohne Noth viel zu lang. Es gilt im Allgemeinen die Regel, daß man sich besonders da möglichst kurzer Fragen zu befleißigen habe, wo die Kinder im Auffassen, Denken und Reden noch ungeübt sind, also besonders in den untern Schulclassen.

Einfach ist eine Frage, wenn sie nur einen Fragpunkt hat. Die Frage: Wer hat die Welt geschaffen und wann ist sie geschaffen worden? fragt nach dem Schöpfer und nach der Zeit der Schöpfung, hat also zwei Fragpunkte, ist mithin eine Doppelfrage.

Bestimmt ist eine Frage, wenn sie das aufmerksame und nachdenkende Kind, so zu sagen, zwingt, nur eine bestimmte Antwort zu geben. Daher nennt man bestimmte Fragen auch zwingende. Auf die Frage: Was muß ein König haben? läßt sich mit gleichem Recht sehr Vieles antworten — sie ist unbestimmt. Bestimmter ist sie in dieser Fassung: Was muß ein König haben, wenn er Krieg führen will?

Nachdenken erweckend sind Fragen, die dem Kinde wirklich etwas zu denken geben. In dieser Beziehung verlangt jede Schule und jede Schulclasse, je nach der Denkgeübtheit der Kinder, ihre besondere Fragweise. Die herrschende Fragart für eine Unterclasse wäre für die Mittelclasse zu leicht. Zur Meisterschaft in der Fragkunst gehört auch

dieß, daß der Lehrer sofort durchfühlt, wie stark seine Kinder im Denken sind, und daß er demgemäß seine Fragen bildet.

3. Was die Arten der Frage betrifft, so wollen wir hier nur die wichtigsten anmerken, nämlich: Ergänzungs-, Wahl-, Disjunctiv-, Zergliederungs-, Entwicklungs-, Prüfungs- oder Examinationsfragen.

Ergänzungsfragen sind solche, bei denen der Fragpunkt auf ein Satzglied gerichtet ist. (Wer hat die Welt geschaffen? Subjectsfrage. — Was hat Gott geschaffen? Objectsfrage. — Wessen Schöpfung ist die Welt? Attributsfrage. — Wann hat Gott die Welt geschaffen? Adverbialfrage der Zeit. — Warum hat Gott die Welt geschaffen? Adverbialfrage des Grundes.) —

Wahlfragen sind solche, die vom Kinde ein bejahendes oder verneinendes Urtheil fordern. Man theilt daher die Wahlfragen ein in bejahende oder affirmative, in verneinende oder negative. (Ist Gott ein Geist? Sind die Engel sichtbare Wesen?)

Disjunctivfragen stellen alle Arten einer Gattung in Frage und fordern vom Befragten, eins dieser Prädicate auf das Subject zu beziehen. (Neptun ist ein Stern [Gattung]; ist er nun ein Planet oder ein Trabant oder ein Fixstern oder ein Komet?)

Zergliederungsfragen sind solche, die einen Satz oder eine Periode in ihre Bestandtheile zerlegen.

Entwicklungsfragen sind solche, durch die der Lehrer das Kind anleitet, die einzelnen Momente eines Begriffs, eine Regel, ein Gesetz &c. aus Beispielen durch eigenes Nachdenken zu finden. (Siehe in obigem Zusatz die Fragen des Sokrates an den Alcibiades.)

Die Prüfungs- oder Examinationsfrage dient dazu, zu erforschen, was das Kind weiß — was es vom Unterrichte behalten hat. Man kann auch seine Denkfähigkeit prüfen.*)

δ. Die analytische, synthetische und genetische Lehrweise.

§. 105.

Analysis bedeutet Auflösung, Zergliederung; Synthesis Zusammensetzung — Composition. Das analytische Lehrverfahren geht von einem Ganzen aus und zerlegt dieß in seine Theile; das synthetische Lehrverfahren erbauet umgekehrt aus Theilen das Ganze. Erklären wir das Wesen beider Lehrweisen näher an zwei Beispielen.

Erstes Beispiel. Es sei die arithmetische Aufgabe gestellt: Wie viel ist $3 \times 10 + 5$? Antwort: 35. Bei der Lösung schreitet man vom Bekannten zum Unbekannten fort. Bekannt sind hier die Factoren: 3 und 10; ferner der Summand 5; unbekannt ist zunächst das Product von 3×10; dann das

---

*) Siehe den ausführlicheren Unterricht über die Lehrfrage in des Verfassers „Praktischer Katechetik für ev. Seminarien und Lehrer."

Gesammt-Facit. Das Product von $3 \times 10 = 30$. Erstes Resultat. $30 + 5 = 35$. Zweites Resultat. Die Lösung vollzog sich hier progressiv, also synthetisch.

Der umgekehrte Weg findet bei folgender algebraischer Lösung statt. Die Aufgabe sei: Wenn man eine Zahl mit 3 multiplicirt und zum Product 5 zählt, so kommt 35; welche ist es? Hier ist das Facit gegeben. Um die Unbekannte zu finden, muß man Rückschlüsse machen. Die Summe 35 ist entstanden, indem man zu einem gewissen Product 5 gezählt hat. Das Product des bekannten und unbekannten Factor ist also $35 - 5 = 30$. Der bekannte Factor ist 3; es muß also der unbekannte der dritte Theil von $30 = 10$ sein. Bezeichnen wir die unbekannte Zahl mit x; so stellt sich die Berechnung in algebraischer Form also dar:

$$3x + 5 = 35;$$
folglich $$3x = 30;$$
folglich $$x = 10.$$

Es leuchtet ein, daß der Weg dieser Lösung regressiv, folglich analytisch ist.

Zweites Beispiel. Gesetzt, in einem exponirten Katechismus wäre der Begriff „schwören" also erklärt: „Schwören heißt: Gott zum Zeugen der Wahrheit und zum Rächer der Unwahrheit anrufen." Die analytische Katechese würde da verfahren, wie folgt.

L. Was heißt „schwören" nach unserm Katechismus? K. Es heißt: Gott — anrufen. L. Wen ruft also der an, der da schwört? K. Er ruft Gott an. L. Er wendet sich also mit den Worten seines Schwures an Gott. Wozu ruft er denn Gott an? K. Er ruft Gott zum Zeugen an. Denke dir den Fall, ein ehrlicher Mann käme in den Verdacht, daß er aus des Nachbars Haus eine Uhr entwendet habe; man könnte es ihm aber nicht beweisen; es könnte es Niemand bezeugen, denn es hätte es Niemand gesehen. Aber es gibt dennoch Einen, der weiß es, ob ein Angeklagter schuldig oder nicht schuldig ist. Wer ist denn das? — L. Wenn nun dieser Angeklagte den allwissenden Gott zum Zeugen anruft: was will er damit bei dem Richter bewirken? Der soll es ihm glauben, daß er unschuldig sei. L. Wenn also der Schwörende Gott zum Zeugen der Wahrheit anruft, so soll es der Richter glauben, daß er nur die Wahrheit sage, wenn er behauptet, daß er unschuldig sei. Aber der Schwörende spricht in seinem Schwur noch mehr. Wozu ruft er Gott auch an? K. Er ruft Gott auch zum Rächer der Unwahrheit an. L. Was thut Gott, wenn er die Lüge rächt? Er straft sie. L. Der Schwörende fordert also in seinem Schwur Gott heraus, daß er ihn strafen solle — in welchem Falle nämlich? Wenn er die Unwahrheit rede. L. Nun sag' noch einmal vollständig, was schwören heißt! K. —

Hier war also der Begriff mit allen seinen Momenten gegeben. Die Unterredung zerlegte aber den Begriff in seine Momente und betrachtete jedes einzeln und schloß mit einer Zusammenfassung. Dieß Verfahren heißt das zergliedernde oder analytische.

Denken wir uns aber die Sache so, daß der Katechet bei sich den Begriff von „schwören" gebildet habe und er wolle nun diesen Begriff mit allen seinen Momenten in der Seele des Kindes erzeugen. Da könnte er ausgehen von Röm. 1, 9, wo der Apostel sagt: „Gott ist mein Zeuge, daß ich ohne Unterlaß eurer gedenke." Er könnte bemerken, daß diese Versicherung ein Schwur heiße, und daß der Apostel für die Wahrheit seiner Versicherung sich auf den allwissenden Gott berufe. Damit wäre schon ein Moment der Definition gewonnen. Jetzt könnte er 2. Kor. 1, 23 folgen lassen, wo derselbe Apostel sagt: „Ich rufe Gott an zum Zeugen auf meine Seele." Die Worte „auf meine Seele" bedeuten „wider meine Seele." Der Sinn ist: „Gott soll wider mich sein — mich strafen, wenn meine Worte vor ihm unwahr sind." So gewinnt man das zweite Moment der Definition. Jetzt werden nun beide

Momente zusammengefaßt und so ist in der Seele des Kindes dieselbe Definition entstanden, die der Lehrer zuvor bei sich gebildet hatte. Dieser Weg führt das Kind vom Einzelnen zum Ganzen, er ist progressiv, also synthetisch.

Goethe sagt: „Analysis und Synthesis machen beide zusammen, wie Aus- und Einathmen, das Leben der Wissenschaft.“ Dieß sinnige Wort lehrt, daß die besprochenen beiden Lehrweisen in praxi auf's engste verbunden sind. Das lassen schon obige Beispiele erkennen. Wir weisen es aber an einem Beispiel noch besonders nach.

L. Wie lautet der Text des zweiten Gebotes vollständig? K. Du sollst — mißbrauchet. L. Hast du wol bemerkt, in wie viel Theile diese Worte zerfallen? K. Sie zerfallen in zwei Theile. L. Wie lauten die Worte des ersten Theils? K. Sie lauten: Du sollst — führen. L. Wie können wir diese Worte nennen, da hier der Herr etwas verbietet? K. Wir können sie ein Verbot nennen. L. Wie lauten aber die Worte des zweiten Theils? K. Sie lauten: Denn — mißbrauchet. L. Wie kannst du diese Worte nennen, da der Herr hier zu strafen droht Allen, die seinen Namen mißbrauchen? K. Ich kann sie eine Drohung nennen. L. So kannst du nun den Inhalt des zweiten Gebots in zwei Worten geben; was enthalten sie da? K. Sie enthalten ein Verbot und eine Drohung. L. Wie lautet das Verbot? — Wie lauteten aber die Worte der Drohung? —

Es ist leicht zu erkennen, daß hier Analysis und Synthesis wirklich so eng verbunden sind, wie Aus- und Einathmen; denn während auf der einen Seite der Text in seine Theile zerlegt worden, wird andererseits der Inhalt desselben auf allgemeine Begriffe zurückgeführt.

In der Ueberschrift ist noch die genetische Methode angezeigt. Das Wort Genesis bedeutet Entstehung, Erzeugung, Ursprung. Das genetische Lehrverfahren entwickelt und erklärt das Gewordene aus dem Werden, das Sein aus dem Entstehen. Der Name rührt her von Baco von Verulam. Nach ihm besteht das Wesen dieser Lehrweise darin, daß der Lehrer seine Schüler auf dem Wege in die Wissenschaft einführe, auf welchem er selbst zu ihr gelangt. Auf solche Weise verpflanze man die Lehren in die Seelen der Schüler, so daß sie in diesen an- und fortwachsen. Die genetische Methode hat in Wahrheit eine treffliche Analogie im Proceß des Wachsens, der sich stetig durch einen analytischen und synthetischen Vorgang vollzieht. Denn die Pflanze nimmt in sich nährende Stoffe auf, die in ihr einem analytischen Zersetzungsproceß unterliegen; sie bildet daraus synthetisch neue Zellen. Mithin ist jede neue Zelle das Product einer physischen Analysis und Synthesis. Wenn man nun im Unterricht aus niedern Begriffe höhere, aus Anschauungen Begriffe, aus Beispielen die Regel finden läßt: so ist das dann eben ein genetischer Weg — ein genetisches Lehrverfahren.

Zusatz. Weiteres über das analytische und synthetische Lehrverfahren siehe: Fleckeisen und Masius, Neue Jahrbücher für Philologie und Pädagogik, Bd. 107 u. 108, Heft 2, S. 441 ff. (hier eine sehr gründliche Abhandlung über diesen Gegenstand vom Seminardirector Sander). Siehe auch Zezschwitz, System der Katechetik, Bd. II. Abth. II. Heft 2, S. 355 ff.

ε. Die vorzeigende oder vorthuende Lehrweise.

§. 106.

Man beschreibe noch so genau, wie ein Buchstabe zu schreiben, wie auf einer Landschaftszeichnung die Luft zu streichen, wie ein Gedicht zu lesen, ein Lied zu singen: die Kinder machen sich von dem Allen dennoch keine richtige Vorstellung. Man mache es vor — und die Schüler verstehen uns sofort. Warum sprechen die Kinder gebildeter Eltern rein und ausdrucksvoll? Weil sie es täglich so hören. Warum ist die Sprache der Bauerknaben oft so hart, unrein und ohne Ausdruck? Weil sie's von Jugend auf so gehört. Richtiges Vorthun reizt zum richtigen Nachthun. Der Weg durch Auge und Ohr zum Geiste ist ein gerader und darum der kürzeste. Glaubt doch sogar das Herz, was das Auge sieht. Welchen Werth auch große Lehrmeister der vorthuenden Lehrweise beigelegt, dafür nachstehende Beispiele.

Von Sebastian Bach berichtet sein Biograph Forkel: „Um den Schülern die Schwierigkeiten zu erleichtern, bediente sich Bach eines vortrefflichen Mittels, nämlich: er spielte ihnen das Stück, welches sie einüben sollten, selbst erst im Zusammenhange vor, und sagte dann: So muß es klingen! Man kann sich kaum vorstellen," fährt Forkel fort, mit wie viel Vortheilen diese Methode verbunden ist. Wenn durch das Vergnügen, ein solches Stück in seinem wahren Charakter zusammenhängend vortragen zu hören, auch nur der Eifer und die Lust des Schülers angefeuert würde, so wäre der Nutzen schon groß genug. Allein dadurch, daß der Schüler nun auch auf einmal den **Begriff** bekommt, wie das Stück eigentlich **klingen muß**, und welchen Grad von Vollkommenheit er zu erstreben hat, wird der Nutzen noch ungleich größer. Denn sowol das Eine als das Andere kann der Schüler ohne ein solches Erleichterungsmittel nur nach und nach, so wie er die mechanischen Schwierigkeiten allmählig überwindet, und vielleicht doch nur sehr unvollkommen, kennen und fühlen lernen. Ueberdieß ist nun der **Verstand** mit in das Spiel gezogen worden, unter dessen Leitung die Finger weit besser gehorchen, als sie ohne dieselbe vermögen würden. Kurz, **dem Schüler schwebt nun ein Ideal vor**, welches den Fingern die im gegebenen Stücke liegenden Schwierigkeiten erleichtert, und mancher junge Clavier- und Orgelspieler, der kaum nach Jahren einen Sinn in ein solches Stück zu bringen weiß, würde es vielleicht in einem Monat recht gut gelernt haben, wenn es ihm nur ein einziges Mal im gehörigen Zusammenhange und in gehöriger Vollkommenheit vorgespielt worden wäre." Kostbare Wahrheiten, die auch für den Schul- und Seminar-Unterricht ihre Bedeutung haben und da nicht genug beachtet werden können.

Auch die Lehr- und katechetische Geschicklichkeit wird weit mehr durch vorbildlichen Unterricht als durch viel theoretische Regeln erlernt. Dieser Meinung war schon Amos Comenius, dieser Seher unter den alten Pädagogen. Er sagt: „Jede Kunst wird durch Ueben erlernt, Schreibkunst durch Schreiben, Singkunst durch Singen. Der Meister muß es dem Lehrling vormachen zur Nachahmung, ohne mühselige theoretische An-

weisung. Ist doch der Mensch ein animal μιμητικόν — ein nachahmendes Wesen. Handwerker verstehen sich hierauf gut, keiner wird dem Lehrjungen einen theoretischen Vortrag über sein Gewerbe halten, sondern er läßt ihn zusehen, wie er, der Meister, es angreift, dann gibt er ihm das Werkzeug in die Hände und lehrt ihn damit umgehen und es ihm nachmachen. Thun kann nur durch Thun gelernt werden, Schreiben durch Schreiben, Malen durch Malen." Kurz: „Ein großes Muster weckt Nacheiferung, und gibt dem Urtheil höhere Gesetze."

c. Das Lehren durch Aufgaben. Selbstbeschäftigung der Schüler.

§. 107.

Fast in allen Gegenständen kann der Lehrer Aufgaben zur Selbstbeschäftigung stellen, welche die Kinder theils in der Schule, nämlich während der Zeit, in welcher sich der Lehrer mit andern Kindern beschäftigt, theils zu Hause zu lösen haben. Durch diese Aufgaben treten Schule und Haus in nahe Berührung; denn die Kinder setzen das Lernen im elterlichen Hause fort, die Eltern überwachen und leiten an Stelle des Lehrers die aufgegebenen Schularbeiten. Daß die Aufgaben für häusliche Arbeiten auch für die Erziehung von Bedeutung sind, werde hier nur angedeutet; sie nöthigen zur freien Selbstthätigkeit.

Die Aufgaben sind natürlich für die verschiedenen Schulgegenstände verschieden. Es gibt Aufgaben für's Auswendiglernen, z. B. von Sprüchen, Hauptstücken, Liedern, Gedichten; Aufgaben zum Durchlesen von Lesestücken, von Geschichten; Aufgaben, die durch's Denken gelöst werden, z. B. Aufsuchen von passenden Beispielen zu einer deutschen Sprachregel, Lösung einfacher, sinniger Räthsel, Fertigung eines Aufsatzes, Lösung von Rechenaufgaben; Aufgaben in technischen Gegenständen, z. B. im Schönschreiben und Zeichnen. In manchen Gegenständen lassen sich Kindern nicht gut Aufgaben für den Privatfleiß stellen, z. B. nicht im Gesang.

Bei Stellung von Aufgaben muß der Lehrer die Kraft der Kinder wohl bemessen. Die Aufgaben müssen bildend sein, aber auch vom Kinde selbst gelöst werden können. Zu leichte und zu schwere Aufgaben würden ihres Zweckes verfehlen. Auch sind, was das Maß der Aufgaben betrifft, die häuslichen Verhältnisse wol zu berücksichtigen, zumal bei Kindern der ärmern Stände.

Zusatz. Wir fügen zu den besprochenen Lehrformen noch einige Lehrweisen der heiligen Schrift bei, insbesondere neutestamentliche. Christus hat sich, soweit das die evangelischen Berichte erkennen lassen, vorherrschend der akroamatischen Lehrform bedient, seltener der erotematischen (vergl. Matth. 22, 42 ff.). Außerdem finden wir besonders im N. T. die symbolische, typische, gnomische, parabolische und allegorische Lehrweise.

Durch symbolische Handlungen und Zeichen Gedanken auszudrücken, war im Morgenlande sehr gewöhnlich. Als Beispiele der heiligen Schrift führen wir folgende an: Der Prophet Ahia that dem König Jerobeam, indem er einen neuen Mantel in zwölf Stücke zerriß und ihn davon zehn nehmen ließ, kund,

daß er König über zehn Stämme Israels werden würde. Jeremia kündigte den Einwohnern Jerusalems die Zerstörung ihrer Stadt dadurch an, daß er vor dem Stadtthore im Angesicht der Aeltesten einen irdenen Krug zerschlug. (Siehe noch Jer. 28.)

Auf die Hochmuthsfrage der Jünger: Wer ist doch der Größte im Himmelreich? wies sie Christus durch eine symbolische Handlung zurecht, indem er ein Kind unter sie stellte mit der Erklärung: „Wahrlich, ich sage euch, es sei denn, daß ihr umkehret und werdet wie die Kinder, so werdet ihr nicht in das Himmelreich kommen." Von diesem Kinde sollten die Jünger kindliche Anspruchslosigkeit und Demuth lernen. (Matth. 18, 1—5.) Auch die Fußwaschung (Joh. 13) ist symbolisch; sie enthält eine Ermahnung zur Demuth und zur dienenden Liebe. Die zahlreichen Symbole des christlichen Cultus sind meistens der heiligen Schrift entlehnt.

Die Geschichte und der Cultus des Volkes Israel ist fast in allen Theilen vorbildlich oder typisch; denn beide weisen weissagend auf das N. T. Wir nennen hier nur: das Opfer, die eherne Schlange, den Hohenpriester, Jonas, die alle Typen auf Christum sind.

Der Herr kleidete seine tiefen Lehren oft auch in kurze Sinnsprüche, Gnomen oder Sentenzen genannt. Beispiele hierzu finden sich zahlreich in der Bergpredigt. Zuweilen enthalten die Denksprüche Gegensätze. Dergleichen antithetische Gnomen sind: „Laß die linke Hand nicht wissen, was die rechte thut." „Seid klug wie die Schlangen, und ohne Falsch wie die Tauben."

Einzig in ihrer Art ist Christi parabolische Lehrweise. Die Parabel oder das Gleichniß ist eine erdichtete Erzählung aus dem Reiche der Möglichkeit zur Veranschaulichung einer Wahrheit des Reiches Gottes. Irdisches und Himmlisches sind hier wunderbar geeint. Ist der Stoff einer Parabel aus dem Naturleben genommen, so heißt sie symbolisch; ist er aus dem Menschenleben genommen, apologisch. Symbolische Parabeln sind das Gleichniß vom viererlei Acker — vom Unkraut unter dem Weizen; apologische sind: das Gleichniß vom reichen Mann und armen Lazarus — von den 10 Jungfrauen u. a.

Die Allegorie ist eine ausgeführte Vergleichung (Metapher). Wenn Christus sich einen guten Hirten nennt, so ist das eine eben so einfache Vergleichung, wie wenn er die Jünger das Salz der Erde nennt. Wenn er aber sein Erlösungswerk unter dem Bilde eines guten Hirten ausführlich und anschaulich darstellt, wie er es Joh. 10 gethan, so ist das eine Allegorie. Allegorien finden sich noch Joh. 15. 1. Kor. 3. 6—9. Ephes. 6. 13—17.

B. Die wichtigsten allgemeinen Unterrichtsregeln.

1. Begriff und Quellen derselben.

§. 108.

Nachdem wir die verschiedenen Lehrformen betrachtet haben, wenden wir uns nun zu den allgemeinen Lehrregeln. Wie verhalten sich diese beiden zu einander? Wie Allgemeines zum Besondern; denn die Unterrichtsregeln enthalten die einzelnen Gesetze, nach denen die verschiedenen Lehrformen je nach Beschaffenheit der Stoffe und der Unterrichtszwecke in naturgemäßer Weise in Anwendung kommen. Da das Unterrichten eine Kunst ist, so können wir die Lehrregeln auch didaktische Kunstregeln nennen.

Gehen wir nun näher auf den Begriff von Unterrichtsregel ein. Eine Unterrichtsregel ist eine in einem kurzen Satze gegebene Vorschrift für die rechte Weise des Lehrens. Regel (von regula) heißt Richtschnur, Richtscheit. Die Unterrichtsregeln dienen dem Lehrer zur Richtschnur; denn nach ihnen soll er sich bei seinem Unterricht richten, an ihnen die Richtigkeit oder Angemessenheit seines eigenen oder Anderer Lehrverfahren prüfen.

Die Lehrregeln heißen auch Gesetze. Finden wir irgendwo in der Natur oder in der Geschichte bei gleichen Ursachen gleiche Entwicklung, da schließen wir auf ein wirkendes Gesetz. Gesetz heißt aber auch die Ordnung selber, in der sich etwas bei gleichen Ursachen auf gleiche Weise entwickelt. Im Reiche der Natur finden wir überall gesetzmäßige Entwicklung, in der Thier-, Pflanzen- und Mineralwelt, in allen Naturerscheinungen. Auch die geistigen Kräfte des Menschen entwickeln sich gesetzmäßig. Wenn uns die Psychologie des Erkenntnißvermögens lehrte, daß die geistige Bildung mit sinnlichen Wahrnehmungen und Vorstellungen anhebt, daß sich erst aus diesen successiv begriffliche und ideale Vorstellungen bilden, so liegt hierinnen ein Gesetz der Entwicklung des geistigen Lebens, das die Unterrichtslehre zu einer Regel zu gestalten hat, wenn sie auf die Bildung der intellectuellen Kräfte naturgemäß einwirken will. Und dieß Gesetz gilt nicht nur ganz im Allgemeinen, es macht sich auf allen Stufen geistiger Bildung geltend. Denn jeder neue Begriff geht aus den entsprechenden sinnlichen Wahrnehmungen und Anschauungen hervor. Hier ergibt sich also die Unterrichtsregel: „Gehe in deinem Unterricht stetig vom Sinnlichen zum Uebersinnlichen, von der Anschauung zum Begriff, vom Beispiel zur Regel, vom Concreten zum Abstracten.“ Es genügt dieß zum Erweis, daß die Psychologie wirklich die erste und nächste Quelle zur Herleitung von allgemeinen Unterrichtsregeln ist.

Eine zweite Quelle für Feststellung von Unterrichtsregeln ist die Erfahrung oder Beobachtung tüchtiger Praktiker; denn was ein Trotzendorf, Amos Comenius, August Herrmann Franke, Pestalozzi, Harnisch, Diesterweg u. A. in der Praxis bewährt gefunden haben, kann im Allgemeinen auch als Regel gelten. Wir sagen: im Allgemeinen; denn die didaktischen Grundsätze grade der anerkanntesten Praktiker gehen oft weit auseinander, wie wir in der speciellen Methodik sehen werden. In solchen Fällen bleibt uns doch nichts anderes übrig, als immer wieder der Natur an den Puls zu fühlen, d. i. auf die im Seelenleben selbst liegenden Entwicklungs- und Bildungsgesetze zurückzugehen. Auf diesem Wege das Richtige zu finden, ist freilich nicht leicht; es gehört dazu Scharfblick und eine lange, sorgfältige Beobachtung. Ueber die wichtigsten Regeln haben sich die Methodiker allerdings geeinigt. Von diesen allgemein gültigen Unterrichtsregeln lassen wir nun eine Anzahl mit den nöthigen Erläuterungen folgen.

2. Allgemeinste Eintheilung.

§. 109.

Das Sittengesetz (der Dekalog) hat ein oberstes Gebot, das alle andern in sich begreift und in allen herrscht — es ist das königliche Gebot der Liebe (Röm. 13, 9. 10). Dieß Gebot ist also principiell — es ist ein Principgebot, in welchem die andern eben so keimartig enthalten sind, wie ein Gewächs in dem Samenkorn, aus dem es hervorgegangen. Alle aus ihm hergeleiteten Gebote sind Specialgebote.

In ähnlicher Weise unterscheiden wir in der allgemeinen Unterrichtslehre eine Grund- oder Principregel und Specialregeln.

a. Die didaktische Grundregel.

§. 110.

Die didaktische Grundregel, die als Principregel allen Unterricht beherrscht, kann nur aus dem richtig gefaßten Begriff von Unterricht abgeleitet werden. Unterricht haben wir erklärt als die Bemühung des Lehrers, dem Schüler zur Aneignung der ihm für's Leben nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten in bildender Weise behilflich zu sein. In dieser Begriffsbestimmung liegt in der That die didaktische Grundregel; wir dürfen ihr nur die Form einer Regel oder eines Gesetzes — also eine Fassung in Befehlsform geben. Die Grundregel wird dann lauten: Unterrichte so, daß die Zwecke des Unterrichts bei deinen Schülern in möglichster Vollkommenheit erreicht werden! Wer diese Regel allenthalben vollkommen befolgte, der gäbe fürwahr einen vollkommenen Unterricht. Daß die Regel sehr allgemein gehalten ist, kann ihr nicht zum Vorwurf gemacht werden; denn es liegt in der Sache begründet. Sie ist ja die Grundregel, die alle Specialregeln in sich befassen soll und muß.

b. Die wichtigsten didaktischen Specialregeln.

Allgemeine Uebersicht.

§. 111.

Unsere Grundregel lautet also: Unterrichte so, daß du die Zwecke des Unterrichts bei deinen Schülern in möglichster Vollkommenheit erreichest!

Diese Regel legt uns die Frage nahe, welche Zwecke der Unterricht zu verfolgen habe. In unserer Begriffsbestimmung von Unterricht waren drei Zwecke enthalten: der formale, der materiale, der pädagogische. Hieraus ergeben sich sofort folgende drei Specialregeln:

Unterrichte so, daß du den formalen Zweck des Unterrichts in möglichster Vollkommenheit erreichest!

Unterrichte so, daß du den materialen Zweck des Unterrichts in möglichster Vollkommenheit erreichest!

Unterrichte so, daß du den pädagogischen Zweck des Unterrichts in möglichster Vollkommenheit erreichest!

Nun ist weiter zu fragen, auf welche Art und Weise der Lehrer lehren müsse, um jedem der genannten drei Zwecke nach allen Seiten hin zu entsprechen. Die Beantwortung dieser Frage führt auf drei Gruppen von Specialregeln, von denen jede Gruppe in ihrem Zweck auch ihren Oberbegriff hat. Wir müssen jedoch bemerken, daß sich im Unterricht selbst die genannten Zwecke gar nicht so scharf sondern und sondern lassen. Wie Stoff und Form, so sind auch materiale und formale Bildung immer auf's engste verbunden. Die sogenannte formale Bildung kann nur an irgend welchen Stoffen erreicht werden, und wo man materiale Bildung in rechter Weise erstrebt, fördert man immer zugleich auch die formale. Die Scheidung ist also nur theoretisch und hat die Mängel derartiger Scheidungen. Es liegt hier ein ähnlicher Fall vor, wie wir ihn in der Psychologie wiederholt gehabt haben. Da sahen wir, wie die Acte des Erkennens und die des Wollens, welche die Theorie allerdings scharf scheidet, in Wirklichkeit stets beisammen sind. Aber es ist drum so, daß eine Anzahl Unterrichtsregeln zunächst und vornehmlich dem formalen, andere ebenso dem materialen, andere ebenso dem praktisch-pädagogischen Unterrichtszwecke unmittelbar dienen. Demnach wird es also doch zulässig sein, die wichtigsten Unterrichtsregeln nach den drei Unterrichtszwecken in drei Gruppen zu ordnen, wobei wir jedoch noch einmal bemerken, daß wir mit denen nicht rechten mögen, welche die eine oder andere Regel einer andern Gruppe einordnen, als von uns geschehen. Die übersichtliche Zusammenstellung der hier zu besprechenden Specialregeln gestaltet sich nun so:

Erste Gruppe. Unterrichtsregeln, welche vorherrschend auf die formale Bildung gehen. Es sind folgende:

1. Beachte bei deinem Unterrichte die natürlichen Entwicklungsstufen des geistigen (des intellectuellen) Lebens deiner Schüler!

2. Erforsche vor Beginn deines Unterrichts den Standpunkt der geistigen Bildung deiner Schüler!

3. Unterrichte elementarisch entwickelnd!

Der Unterricht ist aber elementarisch entwickelnd, wenn er vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nahen zum Fernen, vom Bekannten zum Unbekannten fortschreitet; wenn er anschaulich und interessant ist; wenn man bei den Elementen verweilt, damit alles Nachfolgende in diesen einen festen Untergrund habe; wenn man sachlich verwandte Gegenstände mit einander verbindet, um das Ver-

ständniß und überhaupt das Lernen zu erleichtern. Es liegen demgemäß in der einen Regel folgende Unterregeln:

α. Gehe vom Leichten zum Schweren!
β. Gehe vom Nahen zum Fernen!
γ. Gehe vom Einfachen zum Zusammengesetzten!
δ. Gehe vom Bekannten zum Unbekannten!
ε. Unterrichte anschaulich!
ζ. Unterrichte interessant!
η. Verweile bei den Elementen!
ϑ. Verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander!

4. Erstrebe bei deinem Unterricht allseitige Bildung!
5. Uebe die Selbstthätigkeit deiner Schüler!

Zweite Gruppe. Unterrichtsregeln, welche vorherrschend auf die materiale Bildung gehen! Es sind folgende!

1. Erstrebe mit der formalen Bildung zugleich auch materiale!
2. Sorge für's Behalten!

Dritte Gruppe. Unterrichtsregeln, welche der Bildung für's Leben dienen. Es sind folgende:

1. Berücksichtige bei deinem Unterricht die Individualität deiner Schüler!
2. Berücksichtige bei deinem Unterricht, so weit thunlich, den künftigen Stand und Beruf deiner Schüler!

Diese Regeln mögen es sein, die wir näher besprechen wollen.

Zusatz. Zerrenner faßt in seinen Grundsätzen der Schulerziehung das Grundgesetz des Unterrichts also: Führe den Zögling von dem Standpunkte seiner Kraft, seines Wissens und Könnens in einer weisen Stufenfolge und auf eine seine Gesammtkraft bildende zweckmäßige Weise dahin, daß er gründlich und vollkommen den Grad der Kraft, der Bildung, der Kenntniß und Geschicklichkeit erlange, den er seiner Bestimmung zufolge erreichen soll!" Hierzu bemerkt Dr. Diesterweg mit Exclamation: „Das behalte Einer!" Allerdings ist die Regel sehr wortreich. Dem Seminarschüler gebe man auf, die wirklich überflüssigen Bestimmungen auszuscheiden und die Regel so auf das Maß ihrer wesentlichen Bestimmungen zurückzuführen.

Aus obiger Generalregel deducirt Zerrenner 20 Specialregeln, die er Hauptregeln nennt. Wir lassen sie hier folgen und knüpfen daran die Aufgabe für den Schüler, nachzuweisen, in wieweit diese 20 Regeln in seiner Generalregel liegen, und wie diese Regeln sich nach 3 Hauptzwecken des Unterrichts ordnen lassen.

Die Regeln Zerrenner's lauten:

1. Suche den Standpunkt des Lehrlings genau kennen zu lernen!
2. Dein Unterricht schreite in einer weisen Stufenfolge vorwärts!
   a. Der Unterricht schreite vom Leichten zum Schweren fort!
   b. Der Unterricht schreite lückenlos fort!
3. Der Unterricht sei faßlich!
4. Der Unterricht bilde die gesammte Menschenkraft!
5. Der Unterricht sei naturgemäß!

6. Der Unterricht führe den Schüler zu den Kenntnissen und Geschicklichkeiten, deren er für seine Bestimmung bedarf!
7. Beschränke den Lehrstoff gehörig!
8. Der Unterricht sei gründlich!
9. Eile mit Weile!
10. Der Unterricht sei deutlich und bestimmt!
11. Der Unterricht sei wohlgeordnet und zusammenhängend!
12. Der Unterricht sei interessant!
13. Der Unterricht sei anwendbar!
14. Verbinde so viel als möglich Wissen und Können!
15. Der Unterricht sorge für die Selbstbeschäftigung der Schüler auch außer der Schulzeit auf eine zweckmäßige Weise und führe sie zum Selbstlernen an!
16. Der Unterricht habe Einheit!
17. Stelle bei dem Unterricht häufig Wiederholungen an!
18. Suche deinen Unterricht dauernd nützlich zu machen!
19. Suche der Mehrzahl deiner Kinder nützlich zu werden!
20. Behalte bei allem Unterricht die moralisch-religiöse Bildung der Jugend als dein Hauptziel im Auge!

c. Beschreibende Auslegung der einzelnen Unterrichtsregeln.

Erste Gruppe.

Unterrichtsregeln, welche vorherrschend auf die formale Bildung gehen.

§. 112.

Vorbemerkung. Allgemeine Unterrichtsregeln sind ihrer Natur nach sehr abstract. Man könnte darum der Anlage unseres Lehrbuches den Vorwurf machen, daß wir hier das Abstracte dem Concreten, wie letzteres erst in der speciellen Methodik zur Darstellung kommt, vorausgehen lassen. Wir haben dagegen einzuhalten, daß die Seminarzöglinge, wenn sie in die Unterrichtslehre eingeführt werden, in ihrer allgemeinen Bildung so weit vorgeschritten sind, daß sie diese Regeln aus dem von ihnen selbst empfangenen Unterricht heraus müssen verstehen können. Dazu ist auch die schon vorangegangene Psychologie für Vieles ein Schlüssel. Wir kommen also in unserer Anlage keineswegs in Widerspruch mit den Grundsätzen eines genetischen Unterrichts. Wenn übrigens — wie es selbstverständlich — der Lehrer bei der speciellen Methodik überall nachweist, wie diese allgemeinen Regeln angewendet werden, und wenn er am Schlusse der Unterrichtslehre bei der Hauptrepetition aus der speciellen Methodik heraus vom Schüler selbst Beispiele zu ihrer Illustration suchen läßt, die diesem dann in großer Zahl zu Gebote stehen werden: so müssen diese allgemeinen Regeln bei dem Schüler zuletzt zur vollen Klarheit kommen. Ein allgemeines Verständniß ist aber schon auf dieser Stufe des Unterrichts möglich.

1. **Beachte bei deinem Unterricht die natürlichen Entwicklungsstufen des geistigen Lebens deiner Schüler!**

Diese Regel, an sich durch und durch psychologisch, kann nur aus der Psychologie heraus richtig verstanden werden; man muß sich vergegenwärtigen, wie die intellectuellen geistigen Kräfte — mit diesen hat es ja der Unterricht unmittelbar zu thun — bei Kindern in periodi-

scher Stufenfolge sich entwickeln. Es handelt sich aber hier nur ganz im Allgemeinen um Abgrenzung von Hauptstufen, deren drei sind. Wir haben sie schon wiederholt durch die drei Namen: sinnliches Wahrnehmen — begriffliches Vorstellen — ideales Vorstellen bezeichnet. Wir können dafür auch die drei psychologischen Gattungsnamen wählen: sinnliches Wahrnehmungsvermögen — Verstand — Vernunft. Wir erinnern noch einmal daran, daß alle geistige Bildung mit sinnlichen Wahrnehmungen beginnt. Durch die Sinne geht die Außenwelt in die Seele des Kindes ein und wird da zu einer geistigen Innenwelt. Die Sinnenthätigkeit ist bis zum 8. Jahre hin vorherrschend rege; daher der kaum zu sättigende Trieb geistig geweckter Kinder, Alles sehen, Alles hören zu wollen. — Was den Verstand betrifft, so sagt das Sprüchwort sehr richtig, daß der nicht vor den Jahren komme. Erst vom 8., 9. Jahre an beginnt das Interesse des Kindes an allgemeinen oder begrifflichen Vorstellungen merklich und immer entschiedener hervorzutreten. Jetzt will es das ihm Dunkle erklärt haben, Regeln und Gesetze einsehen lernen. — Interesse an Idealen regt sich im Kinde zwar auch schon früh, aber erst der Jüngling gelangt zum rechten Verständniß derselben. Hiermit haben wir gezeigt, in welchen Vorstellungen sich das Kind innerhalb der Hauptstufen seiner intellectuellen Entwicklung vorherrschend bewegt. In Wirklichkeit bilden sich freilich die genannten drei Arten von Vorstellungen auf allen Stufen. Das Kind beginnt schon in der Periode des vorwiegend sinnlichen Wahrnehmens in seinen Vorstellungen das Allgemeine zu denken, wie es auch da schon empfänglich ist für ideale Vorstellungen, besonders in der Religion. So hört der Mensch auch in späteren Jahren nie auf, sinnliche Bilder in sich aufzunehmen. Nach dem eben Gesagten können wir unsere Regel concreter nun auch so geben:

Ertheile den Unterricht so, daß das Kind bis zum 8. Jahre vorherrschend sinnliche Wahrnehmungen, vom 8. bis zum 12. Jahre neben sinnlichen Wahrnehmungen je länger je mehr begriffliche Vorstellungen bilde, daß es vom 12. Jahre ab aber auch in den Besitz und das Verständniß idealer Vorstellungen eingeführt werde.

2. Erforsche vor Beginn deines Unterrichts den Standpunkt der geistigen Bildung deiner Schüler!

Gesetzt, der Lehrer hätte ein Kind aus einer fremden Schule in die seinige aufzunehmen, so könnte er es nicht eher einordnen, als bis er es geprüft. Die Nothwendigkeit einer solchen Prüfung leuchtet von selbst ein, da ja alle unsere Schulen in ihren Classen fest abgegrenzte Classenziele haben. Der Unterricht der neuen Schule kann erst für den Schüler von Nutzen sein, wenn er in die Abtheilung gesetzt wird, die seinen Vorkenntnissen und seiner Befähigung entspricht. Käme der Schüler in eine zu niedrige Abtheilung, dann wäre ja der Unterricht für ihn zu leicht und darum von wenig Nutzen; würde er in eine zu hohe Abthei-

lung gesetzt, so wäre der Unterricht für ihn zu schwer und dann ebenfalls nicht fruchtbar. — Die Weise der Prüfung betreffend, so hat der Lehrer nicht bloß das materielle Wissen des Kindes, sondern auch seine formale Bildung (die geistige Begabung oder Leistungsfähigkeit) zu prüfen. Sollte sich herausstellen, daß der neue Schüler zwar leidliche materielle Kenntnisse, aber eine schwache Denkkraft hätte, so würde man ihn eher in eine niedrigere Abtheilung setzen; denn es läßt sich annehmen, daß man es mit einem langsamen Kopfe zu thun habe, der vor Allem in den Elementen fest und sicher werden muß. Im andern Falle, wenn das neueintretende Kind gute Auffassungs- und Denkkraft verräth, während sein materielles Wissen lückenhaft erscheint, kann man's wagen, es etwas höher zu setzen, da sich hoffen läßt, daß es mit geförderten Schülern fortkommen werde.

Unsere Regel erleidet übrigens auf Kinder, die erst in die Schule eintreten, keine Anwendung; denn bei diesen wird ja allenthalben mit den ersten Elementen begonnen.

3. Unterrichte elementarisch entwickelnd!

Wenn Regel a die Hauptstufen der geistigen Bildung gleichsam nach periodischen Zeitabschnitten aufzeigte, Regel b den rechten Anfang des Unterrichts feststellte, so geht nun die neue Regel auf eine naturgemäße stetige Fortführung des Unterrichts. Wie alles Entwickeln in der Natur sich stetig und lückenlos vollzieht, so soll das bei der Entwicklung der geistigen Kräfte gerade ebenso sein. Obige Regel ist überaus vielseitig und schließt, wie die übersichtliche Darstellung in §. 111 bereits gezeigt hat, eine Vielheit von Regeln in sich ein, die wir nun einzeln besprechen wollen.

α. Gehe vom Leichten zum Schweren!

Die Wörter leicht und schwer gehen hier auf das Fassungsvermögen der Kinder. Leicht im Unterricht ist, was das Kind ohne viel Mühe auffaßt und versteht, schwer, was es nur mit Anstrengung auffaßt und begreift. Unsere Regel fordert daher eine stete und strenge Bezugnahme auf die geistige Fassungskraft der Schüler. Sie setzt einen Lehrer voraus, der sofort durchfühlt, ob oder in wieweit er von seinen Kindern verstanden wird oder nicht.

Die Erfahrung lehrt nun, daß biblische Geschichte im Allgemeinen leichter verstanden wird als Katechismuslehre; daß ein Begriff eher gefaßt wird, wenn man seine Momente an Beispielen erläutert, als wenn man gleich die fertige Definition gibt; daß eine Regel viel besser eingesehen und behalten wird, wenn sie aus passenden Beispielen abgeleitet wird, als wenn man sie mechanisch lernen und mechanisch anwenden läßt. Darum gilt hier überall die Regel: von der Geschichte zur Lehre, vom Beispiel zum Begriff und zur Regel, vom Concreten zum Abstracten. Auch die heilige Schrift geht diesen Gang. Denn das A. und N. T. beginnen mit Offenbarungsgeschichten (die freilich zugleich Lehre enthalten), worauf dann die Lehrbücher folgen.

Erfahrung ist es weiter, daß die Kinder Unterredungen über Naturgegenstände, überhaupt über sinnliche Dinge viel leichter auffassen und begreifen, als Unterredungen über Begriffe, z. B. über Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Mittel und Zweck. Wenn man diese abstracten Begriffe an Beispielen aus der Natur erläutert, dann werden aber auch sie viel eher verstanden.

Indem das Rechnen allenthalben vom Einfachen zum Zusammengesetzten (vergl. γ) fortschreitet, ist der Lehrgang zugleich ein Gang vom Leichten zum Schweren.

In der Weltgeschichte sind manche Methodiker der Meinung gewesen, daß man von der Gegenwart ausgehen und von da schrittweis rückwärts bis zu den Anfängen der Geschichte hinauf gehen müsse. So meinten sie, weil vom Nahen zum Fernen (vergl. γ), zugleich auch vom Leichten zum Schweren zu gehen. Dabei befanden sie sich aber im Irrthum. Der deutsche Krieg von 1870, oder die französische Revolution von 1848 liegen nach ihren politischen Gründen und Zielen dem Verständniß der Kinder viel ferner als etwa die Erzählungen vom Paradiese, von Joseph in Egypten, von Mosis Errettung. Das Kind versteht wol Familiengeschichten oder einfache Biographien interessanter historischer Persönlichkeiten, aber weniger eigentlich politische Ereignisse. Man geht darum im geschichtlichen Unterrichte dann vom Leichten zum Schweren, wenn man mit Familiengeschichten und einfachen Biographien beginnt und erst nach und nach zu rein politischen Thatsachen fortschreitet.

β. Gehe vom Einfachen zum Zusammengesetzten!

Aller Unterricht führt dem kindlichen Geiste neue Vorstellungen — neue Gedanken zu. Da gibt es nun in allen Gegenständen einfache und zusammengesetzte Vorstellungen. So ist die Zahlvorstellung „drei" einfacher als etwa „dreizehn", die Formvorstellung „Dreieck" einfacher als die Vorstellung „Zwölfeck", der Buchstabe i in seinen Bestandtheilen einfacher als g oder h. Unsere Regel verlangt nun, daß im Elementarunterrichte sämmtliche Stoffe eines Gegenstandes so geordnet werden, daß sie stetig von einfachen, und darum leichter auffaßbaren, zu zusammengesetztern, und darum schwerer auffaßbaren, fortschreiten. Eine solche Anordnung ist auf manchen Stufen eines Unterrichtsgegenstandes leicht auszuführen, auf andern viel schwerer.

Im Rechnen liegt schon in der natürlichen Zahlenreihe ein stetiger und lückenloser Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten. In einem guten Rechenlehrgange ist aber auch sonst Alles nach dieser Regel geordnet: die Aufeinanderfolge der vier Species, die concentrisch sich erweiternden Zahlenkreise, z. B. von 1—10, von 1—20, von 1—100, von 1—1000, von 1—10000 u. s. w.; das Rechnen in ganzen und gebrochenen Zahlen u. s. f.

Wenn man in der geometrischen Formenlehre vom Punkt zur Linie, von der Linie zum Winkel, von da zu den Dreiecken, Vierecken, Polygo-

nen, in der geometrischen Körperlehre vom Würfel zu den Säulen, von da zu den Spitzsäulen und Flächen fortschreitet, so geht man da allenthalben vom Einfachen zum Zusammengesetzten.

Aber auch im Schreiben beginnt man mit den einfachsten Buchstaben; im Linearzeichnen mit der Linie und den einfachsten Figuren; in den Elementarübungen des Singens mit einzelnen Tönen und den einfachsten Rhythmen. Jede neue Uebung in diesen Gegenständen ist zusammengesetzter als die unmittelbar vorhergehende.

Wenn man Pflanzen, Thiere oder geometrische Körper beschreibt, so scheint unserer Regel nach der naturgemäße Gang zu sein: von den Theilen zum Ganzen. Die Erfahrung lehrt aber, daß das Kind einen Naturkörper immer erst als Ganzes auffaßt; die Betrachtung der Theile folgt später. Ja auch jeden Theil eines solchen Ganzen faßt das Kind immer wieder erst in seiner Totalität auf, und geht in seiner Betrachtung dann erst zu den Theilen der Theile. Nach diesen Beispielen gestaltet sich also der Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten eigenthümlich, nämlich als ein Fortschritt vom Ganzen zu seinen Theilen oder von einem unbestimmten Gesammteindruck zur klaren Gesammtvorstellung.

Aehnlich ist's bei Individualvorstellungen und Begriffen. Die Vorstellung von einem bestimmten Baume oder einer bestimmten Stadt ist, wenn man die Summe der Merkmale ansieht, gewiß zusammengesetzter, als die begrifflichen Vorstellungen von Baum oder Stadt. Letztere enthalten ja nur wenige wesentliche Merkmale. Da jedoch die allgemeine Vorstellung erst aus vielen concreten mittelst Abstraction gewonnen wird, so liegt für das Kind die ihren numerischen Merkmalen nach einfachere Begriffsvorstellung von Baum oder Stadt wirklich ferner, als die viel zusammengesetztere von einem bestimmten Baume oder einer bestimmten Stadt. Dieß Beispiel läßt zugleich erkennen, wie die Anwendung der Regel: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten! in der Natur der zu behandelnden Gegenstände ihre Grenzen findet. Sie muß öfter mit ihrer Vorgängerin: Vom Leichten zum Schweren — verbunden werden.

γ. Gehe vom Nahen zum Fernen!

Diese Regel bezieht sich zunächst auf solche Gegenstände, bei deren Stoffen ein räumliches Verhältniß von Nah und Fern stattfindet.

Wenn in der Geographie von dem Wohnorte ausgegangen, von da zur nächsten Umgebung, zum Kreis, zum engeren und weiteren Vaterlande, zum Erdtheile, zum Erdball fortgeschritten wird, so ist das ein Gang vom Nahen zum Fernen.

Wenn man in der Thierkunde erst die Hausthiere, dann die im Vaterlande vorkommenden Thiere, dann die fremdländischen betrachtet, so ist das ebenfalls ein Gang vom Nahen zum Fernen.

Diese Regel spricht für sich selbst. Denn wer würde es billigen, wenn die Volksschule fremde Länder und ausländische Thiere früher kennen

lehrte, als die Heimath und die heimathlichen Thiere? Es hieße das über dem Fernen das Nahe vergessen.

Doch darf auch diese Regel nicht auf die Spitze gestellt werden. Dem geistigen Leben des Kindes liegt Vieles nahe, was ferne scheint, und umgekehrt. So wird sich das Kind für das Wunderland Egypten mehr interessiren als für unwichtige Städte im Heimathlande; für eine anschauliche Beschreibung des Kameels oder des Elephanten mehr als für die weit weniger interessanten Thiere der Heimath. Es liegt also dem Interesse des kindlichen Geistes nicht immer nahe, was räumlich nahe, nicht immer ferne, was räumlich fern ist.

δ. Gehe vom Bekannten zum Unbekannten!

Diese Regel ist von hervorragender Wichtigkeit. Es kommt bei ihr ein Dreifaches in Betracht: ein Bekanntes — ein Unbekanntes — das Verhältniß des Unbekannten zu dem Bekannten. Bekannt ist dem Kinde, was es schon weiß, unbekannt, was es erst lernen soll. Der unbekannte Gegenstand muß aber mit dem Bekannten verwandt und ähnlich sein, wenn unsere Regel soll in Anwendung kommen können. Wenn man das Staatsleben an dem Bilde des Familien- oder Gemeindelebens erläutert; die Beschreibung des scandinavischen Alpenlandes an die schon behandelte Beschreibung der sächsischen Schweiz anschließt; die Geschichte Karl's des Großen mit der schon bekannten Constantin's des Großen in Verbindung setzt; die Lehre vom zusammengesetzten Satze an die Lehre vom einfachen Satze anknüpft; wenn man ferner in der Geometrie den Satz, daß die Summe ungleicher Nebenwinkel immer zwei Rechte beträgt, durch eine Hülfslinie auf das Bild von zwei gleichen Nebenwinkeln zurückführt; wenn man bei Bildung von Septaccorden an das Gesetz erinnert, nach welchem überhaupt Harmonien gebildet werden: so schließt man in allen diesen Fällen das zu Lernende an schon Gelerntes, das dem Schüler Unbekannte an ihm Bekanntes an.

Auch in der Bibel findet dieser Grundsatz die häufigste Anwendung. Wir erinnern nur an die vielen Metaphern, z. B. an: Ihr seid das Salz der Erde — das Licht der Welt; ferner an die Gleichnisse, z. B. vom viererlei Acker, vom Fischernetz u. s. w. Die Bilder aus dem Naturleben sind hier das Bekannte, die geistigen Vorstellungen des Reiches Gottes sind hier das Höhere und relativ Unbekannte, das an jenen bekannten Dingen veranschaulicht werden sollte. Da nun im Reiche der Gnade, formell genommen, die gleichen Entwickelungsgesetze bestehen wie im Reiche der Natur, so finden wir in diesem überall irdische Sinnbilder für die himmlischen Ideen jenes. Auch Paulus verfuhr in Athen nach unserer Regel, wenn er die Predigt von dem ihm bekannten wahren Gotte an die Inschrift eines Altars anschloß, der einer unbekannten Gottheit geweihet war. In dieser Aufschrift lag von Seiten der Athener das Zugeständniß, daß es noch eine Gottheit geben könne, die ihnen unbekannt sei, und der man, im Falle sie existire, Gottesdienst schulde. An dieß Ahnen des verborgenen Gottes knüpft Paulus sehr sinnig die Ver-

kündigung desselben an. In ähnlicher Weise verfährt derselbe Apostel 1. Kor. 9, 24. 10, 18. 19. Eph. 6, 13—17.

Die hervorragende Bedeutung unserer Regel tritt in ein noch helleres Licht, wenn man sie mit den drei vorhergehenden vergleicht, die sie alle in sich befaßt. Denn das Leichte, von dem wir nach Regel α, das Einfache, von dem wir nach Regel β, das Nahe, von dem wir nach Regel γ ausgehen sollen, ist immer auch das relativ Bekanntere; der Fortschritt zum Schweren, zum Zusammengesetzten und zum Fernen ein Gang zum Unbekannten.

ε. Unterrichte anschaulich!

Diese Regel ist erst recht eine Königin unter den Lehrregeln der neuern Schule. Sie ist mit dem Namen „Pestalozzi" auf's engste verwachsen; denn sie ist der Lebensnerv seiner Methode. Pestalozzi bekennt das selbst, wenn er also von sich schreibt: „Wenn ich mich frage, was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? so finde ich: Ich habe den höchsten Grundsatz des Unterrichts in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundamente aller Erkenntniß festgesetzt." Wir müssen hier unterscheiden: Anschauungsunterricht und anschaulichen Unterricht. In der Methodik des Anschauungsunterrichts kommen wir auf dieß Wort Pestalozzi's zurück, wo wir es psychologisch pädagogisch betrachten werden. Hier haben wir es mit der pestalozzischen Forderung zu thun, daß aller Unterricht anschaulich sein soll.

Diese wichtige Regel hat der Lehrer überall anzuwenden, wo es gilt, einen Begriff, eine Regel 2c. zu erklären, das Abstracte concret zu machen. Während man also sonst „vom Leichten zum Schweren" — vom Beispiel zum Begriff geht, so fordert die Veranschaulichung den umgekehrten Weg: das Schwere auf das Leichte, das Zusammengesetzte auf das Einfache zurückzuführen, das Unbekannte an das Bekannte anzuschließen, den Begriff aus Beispielen, das Abstracte aus Concretem zu erklären. Lassen wir einige Beispiele folgen.

In der Naturgeschichte wird der Unterricht im eigentlichen Sinne des Worts anschaulich, wenn er an Abbildungen, noch besser an ausgestopfte Thiere, an frische oder getrocknete Pflanzen oder an gute Abbildungen angeschlossen wird. Wollte man dem Kinde Thiere, Pflanzen, Mineralien nur beschreiben, so könnte man es auf diesem Wege zwar auch zu einem Wissen bringen, aber es wäre — mit Baco von Verulam und Amos Comenius zu reden — ein bloßes Wortlernen. Hierbei könnte es vorkommen, daß das Kind auch bei der genauesten Beschreibung immer noch die Giraffe mit dem Kameel, den Löwen mit dem Tiger verwechselte, im Falle es diese Thiere in einer Menagerie zu Gesichte bekäme.

Geographischer Unterricht wird anschaulich, wenn man sich dabei der Globen, Planigloben, Reliefkarten, guter Specialkarten, photographischer

Abbildungen, bei der mathematischen Geographie eines guten Telluriums zur Verdeutlichung bedient.

Zahlen sind rein abstracte Vorstellungen. Der Elementarlehrer veranschaulicht sie an Würfeln, Kügelchen, Strichen, Fingern etc. Hier leisten die russische Rechenmaschine, die Berliner Knopf- und die Born'sche Punktmaschine vortreffliche Dienste. — Insbesondere sind alle Rechenregeln anschaulich zu erklären. Man zeige an einer Linie, was ein Bruch ist; daß der Bruch $\frac{1}{4}=\frac{3}{12}$, $\frac{1}{2}=\frac{6}{12}$, $\frac{3}{4}=\frac{9}{12}$ ist u. s. w. Was das Kind so schaut, das sieht es mit leichter Mühe ein und behält es auch leichter.

Auch im Religionsunterrichte ist die Veranschaulichung von großer Bedeutung. Die biblische Geschichte erzählt Thatsachen und Handlungen aus dem Leben. Man kann den Begriff der Gottesfurcht an dem Leben Joseph's, den Begriff wahrer Freundschaft an der Geschichte von David und Jonathan, das Wesen einer reinen kindlichen Liebe an dem Verhalten Ruth's gegen Naemi, den Begriff der Treulosigkeit an Zedekia, der seinen, dem Nebukadnezar gegebenen Eid brach, den Begriff der Nächstenliebe an dem Gleichniß vom barmherzigen Samariter anschaulich erklären. Wie aus der biblischen Geschichte, weil es Offenbarungsgeschichte ist, die Lehren des Katechismus sich ergeben, so können rückwärts die abstracten Sätze und Lehren des Katechismus an den concreten biblischen Geschichten anschaulich erläutert werden.

Die anschauliche Methode steht so sehr im Dienste eines bildenden Unterrichts, daß, wer nur diese eine Regel allenthalben befolgte, ein Meister der Lehrkunst zu nennen wäre.

ξ. Unterrichte interessant!

Es ist ein herrlicher Anblick, wenn in einer Classe Aller Augen auf den Lehrer gerichtet sind, wenn ihm die Schüler — so zu sagen — jedes Wort vom Munde wegnehmen. Das kommt nicht von selbst, auch nicht durch eine strenge äußere Zucht: es ist die unmittelbare Wirkung interessanten Unterrichts. Auf der andern Seite ist es ein trauriger Anblick, wenn eine ganze Classe unachtsam ist und sich im Unterrichte langweilt. Freilich ist das nur die traurige Folge uninteressanten Unterrichts. Solchen Unterricht bezeichnet Herbart als eine Versündigung an der kindlichen Natur, wenn er sagt: „Langweilig zu sein ist die ärgste Sünde des Unterrichts." Was heißt nun aber interessant unterrichten?

Das Wort Interesse (von inter und esse, als Compositum: dabei sein, tropisch: mit dem Geiste bei einer Sache sein) ist an sich vieldeutig. Man kann Interesse haben an dem Schicksale eines Menschen, der uns nahe steht, an einer Erfindung, einem Ereigniß, einem Krieg, wenn wir von diesem Nutzen hoffen oder Schaden fürchten. Wenn weckt nun Unterricht das Interesse des Schülers? Ein alter Spruch sagt: „Einsicht gebiert Interesse." So ist es; der Unterricht wird das Kind immer fesseln, wenn es ihn versteht; mit dem zunehmenden

Verständniß wächst auch das Interesse. Ein trockener, unklarer, verworrener, unverständlicher Vortrag fesselt nicht — interessirt Niemanden.

Interessant zu unterrichten ist aber in der That eine Kunst. Es kommt dabei hauptsächlich auf drei Stücke an: auf die Stoffe, die der Lehrer vorträgt, auf die Weise der methodischen Behandlung, auf die Art des Vortrags.

Das Interesse des Kindes kann schon durch den Stoff geweckt werden. Manche Stoffe interessiren Jedermann, z. B. Geschichte, Naturgeschichte, überhaupt reale Gegenstände; für die formalen Gegenstände des Rechnens, der deutschen Grammatik, der Logik ꝛc. interessiren sich Kinder im Allgemeinen weniger. Mädchen pflegen namentlich das Rechnen mit Widerwillen zu treiben; die Rechenstunden sind ihnen, wenn der Gegenstand nicht gut behandelt wird, oft die unliebsten. — Aber auch in Geschichte, Geographie, Naturgeschichte ist wieder ein Stoff vor dem andern interessant. Die spanischen Erbfolgekriege interessiren ein deutsches Kind nicht; desto mehr die Reformationsgeschichte, wichtige Partien der vaterländischen Geschichte, aus der allgemeinen Geschichte berühmte Heldenthaten, tragische Geschicke einer Person, eines Landes, eines Volkes, einer Stadt, wie z. B. Trojas und Karthagos Fall, die Zerstörung Jerusalems.

Interessant wird ferner der Unterricht durch die Lehrweise des Lehrers. Hier wird recht klar, wie viel im Unterricht auf die Form ankommt, und wie „die Kraft des Lehrers in seiner Methode ruht." Denn zwei Lehrer können denselben Stoff behandeln; aber nur der eine behandelt ihn interessant, der andere trocken, darum nicht ansprechend. Es ist ein Geheimniß, wie manche Lehrer ihre Kinder nur durch die Art der Behandlung gleichsam bezaubern, daß diese lange Zeit gespannt zuhören, ohne zu ermüden oder des Hörens überdrüssig zu werden. Der Geschichtslehrer, der seinen Stoff so ordnet, daß er die Thatsachen gleichsam noch einmal geschehen läßt, der an Bildern veranschaulicht, passende Vergleiche aus früherem Unterrichte einwebt, kurz, der seinen Stoff in einführender Weise (also inductiv) behandelt — der wird die Kinder immer fesseln.

Viel kommt endlich auch auf den Vortrag an. Goethe sagt einmal: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet nichts erreichen." Dieß gilt vom Kanzel-, aber auch vom Kathedervortrag. Man muß es dem Lehrer sofort abfühlen, daß er selbst ganz bei der Sache ist; daß er gern lehrt, was er lehrt. Augustin wendet das Wort der Schrift recht passend auf die Lehrer an: „Einen fröhlichen Geber hat Gott lieb." Auch die Kinder haben einen solchen lieb. Der träge, lehrfaule, lohndienerische Lehrer wird seine Kinder nie enthusiasmiren. Vom Tod kommt kein Leben. Nur Leben belebt. Interesse weckt Interesse.

η. Verweile bei den Elementen!

„Eilen thut nicht gut" — heißt's im Sprüchwort; denn selten gelingt, was man mit Eile thut. Darum sagt ein anderes Sprüchwort: „Eile mit Weile."

Der Unterricht ist einem Baue verglichen worden. Bei jedem Baue legt man vor Allem guten Grund. Je größer der Bau, desto mehr Sorgfalt verwendet man auf den Grund. Darum sind in jedem Schulsystem die untern Classen von so großer Bedeutung, weil sie Grund legen. Was unten versäumt wird, ist oft nie oder nur schwer wieder gut zu machen. Darum sind gute Elementarlehrer nicht genug zu schätzen.

In jedem Gegenstande sorge der Volksschullehrer dafür, daß die Anfänge einer Wissenschaft, die Grundübungen einer Fertigkeit auf's sorgfältigste erklärt, eingeprägt und geübt werden. Ist also z. B. ein Kind in dem Zahlenraum von 1—100 nicht ganz fest, so wird es die zusammengesetztern Aufgaben eines weitern Zahlenkreises auch nicht lösen; hat es die Theorie der vier Grundrechnungsarten nicht eingesehen, so bleibt ihm das Verständniß der höhern Rechnungsarten gewiß verschlossen. Darum — nicht eher weiter gehen, als bis verstanden und gemerkt worden, was man gelehrt hat — eine Regel, die sich besonders junge, lehrlustige Lehrer merken mögen! Man darf aber diese Regel auch nicht zu sehr pressen. Denn bisweilen ist es gut, im Lehrgange vorwärts zu gehen, auch wenn noch nicht Alles genügend verstanden worden. Später nimmt man das früher Behandelte noch einmal vor. Mit dem gewonnenen allgemeinen Verständniß wird es dem Kinde nun möglich, ein tieferes Verständniß des Frühern zu erlangen. Hält man zu peinlich an der Regel fest, nicht eher einen Schritt vorwärts zu gehen, als bis alles rückwärts Liegende verstanden und gefaßt ist, so kann man dem Kinde das Lernen recht zur Qual machen und verleiden. Also: „Eile mit Weile"; verweile aber auch nicht zu lange bei dem Einzelnen. Mache das Kind fest und sicher in den Elementen für den nächsten Bau, wisse aber, daß der Grund geistiger Baue sich durch Wiederholungen und durch die wachsende Kraft des Schülers von selbst vertieft und an Festigkeit gewinnt.

δ. Verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander!

Der Lehrgegenstände gibt es sehr viele. Sie lassen sich, wir wir wissen, in drei große verwandtschaftliche Gruppen ordnen; denn alles Wissen bewegt sich um die drei Centra: Gott — Welt — Mensch.

Innerhalb jedes dieser viel umfassenden Gebiete sind natürlich wieder kleinere Gruppen möglich. So verbindet Zahn auf dem Gebiete des elementaren Religionsunterrichts: biblische Geschichte, Bibelkunde, Bibellesen, Katechismus und Kirchenlied; Diesterweg auf dem Gebiete des elementaren Sprachunterrichts: Lesen, Rechtschreibübungen, Aufsatz, Sprachlehre (im sprachlichen Unterrichte der Unterclasse verbindet man insbesondere Lesen, Schreiben, Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen); auf dem Gebiete des weltkundlichen Unterrichts verbindet man Geographie und Geschichte, mit diesen hie und da auch noch Naturgeschichte, Menschenkunde ꝛc.

Hieraus erhellt, daß verschiedenartige Verknüpfungen der einzelnen Gegenstände möglich sind.

Guten Praktikern ist nicht entgangen, daß dieser innere Zusammenhang der Gegenstände den Interessen des Unterrichts sehr förderlich gemacht werden könne. So sagt schon Lancaster: „Man thut im Unterrichte wohl, alle Mittel, durch die man wirken will, möglichst in Verbindung mit einander zu bringen. Handelt z. B. die heutige Lection von der Schöpfung, so muß man es so einrichten, daß das, was an diesem Tage gelesen, die Lection des Katechismus, welche auswendig gelernt, und die Gesänge, welche hergesagt werden sollen, des nämlichen Inhalts sind. Dadurch wird der Eindruck verstärkt und die Aufmerksamkeit der Kinder nicht zersplittert, sondern auf diesen einen Gegenstand gerichtet.“ Diese Anweisung Lancasters beruht auf der Regel: „Verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander!“ Zahn hat in seinem Schulkalender tabellarisch ausgeführt, wie man biblische Geschichte, Kirchenlied, Bibellesen, Katechismus, Perikopenerklärung durch das ganze Schuljahr hindurch sachlich verbinden könne. Aehnlich Köhler in seinen Stoffen und Entwürfen, der in sinniger Weise biblische Geschichte, Kirchenlied, Bibelspruch und Katechismus verknüft hat.

Der pädagogische Werth solcher Verbindung ist nicht in Abrede zu stellen. Wenn man in der Geographie die Stadt Leipzig oder die leipziger Kreisdirection behandelt, so muß es den Unterricht sehr beleben, wenn man passende Scenen aus dem 30jährigen oder aus den Freiheitskriegen einwebt. Bei Behandlung der nördlichen Polarländer läßt sich recht füglich eine Belehrung über das dortige Culturleben und die Eigenthümlichkeiten des Thier- und Pflanzenlebens verbinden. Siehe z. B. Grube's Charakterbilder, ferner die bekannten Zonengemälde, die bei Studer in Winterthur erschienen. Diese Methode ruft in der Seele des Kindes durch den einen Stoff Vorstellungen verwandter Gebiete wach, macht den Unterricht anschaulich und interessant und regt das Kind zu allseitigem Denken an, steht also, um es kurz zu sagen, ganz im Dienste des bildenden Unterrichts. Das will auch jenes bekannte Verschen sagen:

„Alles soll in einander greifen,
Eins durch's And're gedeih'n und reifen.“

Man hat der neuern Schule zum Vorwurf gemacht, daß sie zu vielerlei lehre, und dabei an den alten Spruch erinnert: non multa, sed multum! — nicht vielerlei, aber viel! Daher war man ernstlich auf Concentration der Unterrichtsstoffe bedacht. Manche glaubten freilich schon dadurch den Lehrplan zu concentriren, wenn sie eine Anzahl Gegenstände unter einen Titel oder in eine Rubrik zusammenfaßten. Es fielen zwar so etliche Benennungen, aber in Wirklichkeit behielt der Unterricht sein früheres Vielerlei. Die rechte Concentration besteht darin, daß man den gesammten Unterricht einer Schule oder einer Anstalt auf den Zweck der Schule oder der betreffenden Anstalt zurückführt. Man

wähle daher überall streng nur Stoffe aus, die zur Erreichung des Schul- oder Anstaltszweckes unbedingt nöthig sind, und man hat Concentration des Unterrichts. Auf einige Titel mehr oder weniger kommt es also hierbei ganz und gar nicht an.

So richtig und wichtig obige Regel ist, so ist doch auch sie mit Vorsicht anzuwenden. Allerdings ist es wahr, daß die Verbindung verwandter Gegenstände eine gewisse Vereinfachung mit sich führt. Diese ist jedoch, wie eben angedeutet, oft nur scheinbar. So wird z. B. nach dem Zahn'schen Schulkalender durch die Zusammenstellung die Zahl der biblischen Geschichten, der Katechismuslectionen, der Kirchenlieder und Sprüche an sich nicht gemindert. Zahn läßt biblische Geschichte und Katechismus in ihrer natürlichen Ordnung. Das hat zur Folge, daß die Pensa in der biblischen Geschichte und im Katechismus oft in sehr loser oder gar keiner Verbindung stehen. (Gleich in den Pensen der ersten Woche steht neben den biblischen Geschichten von der Schöpfung, Paradies und Sündenfall die Lehre der Taufe — nach dem Heidelberger Katechismus.) Andere halten nur die Katechismusordnung fest und wählen die biblischen Geschichten für jede Woche nach den Katechismusthemen. Das führt den Nachtheil mit sich, daß die biblische Geschichte zusammenhangslos wird; wenigstens geht der historische Faden verloren, indem alt- und neutestamentliche Geschichte durcheinander behandelt werden. Auch ist das Bedenken nicht zu unterschätzen, daß das Einerlei innerhalb einer Woche doch etwas Ermüdendes hat. Uebrigens ist sachliche Verbindung im Unterrichte auch ohne jede Kalenderordnung möglich. Denn da das Oberclassenkind schon in der Unter- und Mittelclasse biblische Geschichte gehabt hat, so kann man aus dem Schatze seiner biblischen Geschichtskenntniß für jede Katechismuslehre zu jeder Zeit passende Beispiele anziehen. Hat man Italien geographisch behandelt, so kann man in der Geschichte Italiens das Geographische repetitorisch allenthalben einweben.

4. Erstrebe bei deinem Unterrichte allseitige Bildung!

Bildung ist das Ziel aller Erziehung. Das Wort „bilden" deutet sinnig auf das Ideale in der Aufgabe des Erziehers, darin bestehend, daß sich in dem Kinde das Bild des Idealmenschen gestalte. Das anerschaffene göttliche Ebenbild ist es, das durch die christliche Erziehung aus seinem potentiellen Zustande zur vollen Entfaltung kommen soll.

In der Unterrichtslehre haben wir es nur mit der intellectuellen Bildung zu thun — mit der Ausbildung der Erkenntnißkräfte. Diese intellectuelle Bildung soll — so fordert es unsere Regel — nicht einseitig, sondern allseitig sein. Die Einseitigkeit und Allseitigkeit des Unterrichts kann liegen in der Wahl der Stoffe, die behandelt werden, aber auch in der Form der Behandlung.

Gesetzt, es legte ein Lehrer nur Werth auf die religiösen Gegenstände, alles andere Wissen und Können hielte er für unwichtig und gleichgültig:

o wäre das eine Einseitigkeit im Lehrplan, die auch eine einseitige intellectuelle Bildung zur Folge haben müßte.

Die vorpestalozzische Schule ließ bloß auswendig lernen. Die Schule der Philanthropen legte allen Werth auf Verstandesbildung. Beide Richtungen waren einseitig. Unsere Regel verlangt, daß Gedächtniß, Verstand, Vernunft und alle Seelenkräfte gebührend entwickelt und gebildet werden.

Es wäre ferner auch das eine Einseitigkeit, wenn man sich im Unterrichte rein nur auf Ausbildung der intellectuellen Vermögen beschränken, die Gefühls- und Willensbildung aber vernachlässigen wollte. Solcher Unterricht, der nur den Verstand beschäftigt, ist kalt. Der Grundsatz der Allseitigkeit fordert, daß man bei dem Unterrichte auch das Gemüth mit berücksichtige.

Das Bestreben nach Allseitigkeit im Unterrichte kann leicht verleiten, in ungehöriger Weise breit zu werden. Darum darf man bei Befolgung unserer Regel dem Grundsatze einer weisen Concentration nicht zu nahe treten.

5. Uebe die Selbstthätigkeit deiner Schüler!

Auffassen (Concipiren) und Verstehen (Percipiren) des Gelehrten: beide Thätigkeiten sind im Unterricht stetig zu verbinden und sind die Grundbedingungen alles Lernens. Im Kinde regt sich nun mit den elementarsten Regungen der Receptivität auch der zur Selbstthätigkeit — zur Productivität. Diese Selbstthätigkeit hat der Unterricht ebenfalls stetig zu erregen und zu üben. Wie hat aber das zu geschehen?

In den formalen Gegenständen möge der Lehrer, nachdem er eine Regel an Beispielen erklärt hat, Aufgaben stellen, nach denen der Schüler entweder ähnliche Aufgaben selbstständig zu lösen hat, wie im Rechnen, oder neue Beispiele zu suchen hat, wie in der Sprachlehre. Sind in der Aufsatzstunde einzelne Formen stylistischer Arbeiten an Mustern genügend besprochen worden, so lasse man freie Nachahmungen bilden. Die specielle Methodik wird bei den einzelnen Gegenständen zeigen, wo und wie weit unsere Regel bei jedem Gegenstande Anwendung finden kann. Es ist uns hier genug, mit dieser Regel den Höhepunkt der formalen Kraftbildung gezeigt zu haben. Denn wenn das Kind im Anfang des Unterrichts fast nur receptiv ist, im Fortgange aber je länger je mehr reproductiv wird, so soll es nach oben hin je länger je mehr zur Productivität angeleitet werden. Die verständige Productivität ist der Gradmesser der erlangten formalen Bildung der Schüler.

Schlußbemerkung. Die Unterrichtsregeln der ersten Gruppe stehen, wie schon oben bemerkt, alle zunächst und vornehmlich im Dienste formaler Bildung. Der Werth tüchtiger formaler Bildung kann nicht hoch genug angeschlagen werden. Eine Schule, in der die Kinder im Denken wohlgeübt sind, macht immer einen erfreulichen Eindruck. Manche machen sich aber von der formalen Bildung eine eigenthümliche Vorstellung. Sie sehen sie an als eine Art

Zauberstab, indem sie meinen, daß man mit ihr Alles vermöge. Wir denken uns, daß Jemand in den formalen Gegenständen der Mathematik wirklich Großes leiste; wird der mit Hilfe seiner formalen Bildung sich auch eine tüchtige Sprachbildung gleichsam wie auf den Raub aneignen können? Wenn ein Schmied seine physische Kraft im Heben von Hammer und Eisen gestärkt hat, so kann er allerdings auch mit derselben Kraft große Steine, mächtige Holzblöcke u. dergl. von der Stelle heben. Bei der geistigen Kraft ist das anders. Der tüchtigste Mathematiker würde, wenn er etwa noch Griechisch lernen wollte, die ersten Elemente dieser Sprache auch nur langsam erlernen. Während er eine Gleichung mit zwei oder drei Unbekannten mit leichter Mühe ausführt, gehen ihm vielleicht die Geschlechtsregeln der griechischen dritten Declination schwer zu Kopfe. Daraus folgt, daß formale Bildung in einem Gegenstande an sich nicht über die Mühen weghebt, die das Erlernen anderer Gegenstände verursacht. Nur das ist zuzugeben, daß eine in anderen Stoffen geübte Denkkraft darauf sinnen wird, sich das Erlernen ganz neuer Gegenstände zu erleichtern; man wird es mit Verstand anfassen und mit Verstand lernen. Insofern ist formale Bildung zu allem Lernen nütze.

Zweite Gruppe.

Unterrichtsregeln, welche vorherrschend auf die materiale Bildung gehen.

§. 113.

In dieser Gruppe haben wir nur zwei Regeln aufgestellt, die wir auch in eine hätten zusammenfassen können. Die erste Regel besagt im Allgemeinen, daß aller Unterricht ein gewisses materielles Wissen anstreben müsse, die andere dagegen deutet darauf hin, daß auch dieses Ziel nur durch planmäßige Uebungen zu errreichen sei. Also:

1. Erstrebe mit der formalen Bildung zugleich auch materiale!

Was wir unter formaler und materialer Bildung zu verstehen haben, ist uns bekannt. Eben so wissen wir bereits, daß es Zeiten bloß gedächtnißmäßigen Lernens gegeben, aber auch Zeiten, wo die sogenannten „reinen Denkübungen" blühten und wo formale Bildung die Losung des Tages war. Diesen Einseitigkeiten verdankt unsere Regel ihre Entstehung. Indem sie beiden entgegentritt, fordert sie vom Lehrer, daß er neben der Bildung der Kraft auch für positives Wissen — für einen Schatz materieller Kenntnisse Sorge tragen solle und müsse. Denn was gelehrt wird, soll behalten werden. Ein Unterricht in den realen Gegenständen würde unfruchtbar gewesen sein, wenn ihm die Frucht sichern Wissens fehlte. Darum:

2. Sorge für's Behalten!

Was gelehrt wird, soll behalten d. i. gemerkt werden. Das Merken macht sich aber nicht so von selbst, es erfordert von Seiten des Lehrers oft viel Nachsinnens, wie das Gelehrte zum bleibenden Eigenthum der Schüler zu machen, von Seiten der Schüler aber viel Uebens. Mit Bedacht sagt unsere Regel: Sorge für's Behalten! Denn daß die

Schüler behalten, was gelehrt wird, ist eines guten Lehrers tägliche Sorge. In Bezug hierauf legt er sich bei jedem Unterrichtsgegenstande zwei Fragen vor: Was sollen meine Kinder im Gedächtniß bewahren? Wie fange ich's an, daß sie es bewahren?

Wir unterscheiden ein wörtliches und ein sachliches Merken. Viele Stoffe müssen allerdings wörtlich gemerkt werden, z. B. Bibelsprüche, Liederverse, Gedichte, die Hauptstücke des Katechismus. In Geographie und Geschichte sind Namen und Jahrzahlen fest einzuprägen; die geschichtlichen Thatsachen werden nur sachlich gemerkt. Der Schüler soll zu jeder Zeit das Thatsächliche erzählen können, wobei wir ihm die Wahl der Worte überlassen. Es hat jeder Gegenstand seine eigenen Merkstoffe. Ein guter Lehrer hält darauf, daß seine Schüler in allen Gegenständen das zu Merkende merken. Er übt sie eben so sorgfältig im Lernen von Sprüchen, wie im Merken von Namen, Zahlen, Rechenregeln 2c. Das Kind soll allerlei Stoffe in seinem Gedächtniß bewahren, ebensowol Worte, wie Sachen, Zahlen, Töne 2c.

Das methodische Verfahren anlangend, so unterscheidet man, wie schon in der Lehre vom Gedächtniß bemerkt worden, ein mechanisches, ein judiciöses, ein ingeniöses Lernen.

Mechanisch lernt der Schüler, wenn er sich die zu merkenden Stoffe so lange vorspricht oder durchliest, bis er sie behalten. Mit jedem wiederholten Durchsprechen verstärken sich die Spuren der ersten Eindrücke, bis endlich das Ganze von dem Geiste fest angeeignet ist. Der geschickte Lehrer versteht es, auch schon das mechanische Lernen zu beleben. Er theilt die Aufgaben in Theile, liest jedes kleinere Stück mit richtiger Betonung vor und läßt es gut betont nachsprechen; er läßt es abwechselnd von Einzelnen und im Chor sprechen; er spornt den Wetteifer an und legt Werth darauf, wer von den Schülern das Vorgesprochene oder das in Schrift Vorgelegte zuerst auswendig sagen kann; er gewährt dazu — etwa zum stillen Memoriren — eine bestimmte Zeit 2c.

In der Seele unterstützt eine Kraft die andere. Das Gedächtniß dient dem Verstande, der Verstand aber auch dem Gedächtnisse. Denn Verstandenes wird leichter behalten als Nichtverstandenes. Darum erklären gute Lehrer, was die Kinder auswendig lernen sollen. Auf diese Weise wird das Memoriren ein verständiges — ein judiciöses. Man hat das judiciöse Memoriren als das einzig naturgemäße und allein berechtigte bezeichnet; jedoch mit Unrecht. Es wird im Leben und in jeder Wissenschaft Vieles erst den Worten nach, also mechanisch gemerkt, was dem Verstande erst später klar wird. So lernt das Kind seine Muttersprache durch Nachsprechen; aber wie wenig denkt es sich anfänglich von dem vollen Inhalte der von ihm gebrauchten Worte! Wie viel Sprüchwörter und Redensarten führen selbst Gebildete im Munde, von denen sie nur ein ganz allgemeines, nur ein dunkles Verständniß haben! Wir haben schon §. 102 Aussprüche von Palmer, Hegel und Erdmann beigebracht, die das mechanische Lernen als

eine in vielen Fällen ganz nöthige Vorstufe zum verständigen Lernen bezeichneten. Man muß die Speise erst in den Magen aufnehmen, ehe sie verdaut werden kann. Sollte es da so ganz ungereimt sein, einen geistigen Stoff erst in die Seele nur wörtlich aufzunehmen, um ihn darauf um so freier auch denkend zu verarbeiten? Es ist in neuerer Zeit besonders Sturm gelaufen worden gegen das Memoriren religiöser Stoffe, insbesondere gegen das Auswendiglernen des Katechismus. Dabei ist viel Uebertreibung zu Tage gekommen. Jeder verständige Lehrer läßt, was den Katechismus betrifft, immer erst nur die leichteren Sätze lernen; er verknüpft diese schon in der Mittelclasse mit den biblischen Geschichten, z. B. mit der Schöpfungsgeschichte die Worte: „Ich glaube an Gott den Vater, allmächtigen Schöpfer Himmels und der Erden"; mit der Geschichte von Cain und Abel das fünfte Gebot u. s. w. In der Oberclasse läßt er das Auswendiglernen der einzelnen Gebote, Glaubensartikel ꝛc. mit der Auslegung Hand in Hand gehen. Hier verbindet er also so recht mechanisches und judiciöses Lernen. Dazu vertheilen sich die sechs Blättchen des lutherischen Katechismus — wenn wir von der Elementarclasse absehen — auf sechs Jahre. Wo nun beim Lehrer und bei den Schülern Liebe zur Katechismuslehre ist, da wird das Katechismuslernen keine Last, sondern eine Lust sein. Wo freilich ein Lehrer im Herzen wider den Katechismus ist, wie will der seine Schüler für den Katechismus interessiren?

Das sogenannte ingeniöse Lernen im Sinne der Mnemotechnik hat für die Volksschule keinen oder doch keinen erheblichen Werth. Wir haben darüber bereits §. 28 unsere Meinung gesagt. Wir halten es mit dem alten römischen Lehrmeister Quinctilian, der also sagt: „Will Jemand die Hauptkunst, das Gedächtniß zu vervollkommnen, von mir wissen, so besteht sie in Uebung und Arbeit (exercitatio et labor). Das Wirksamste ist Auswendiglernen, viel aussinnen, und das, wo irgend möglich, täglich. Keine Kraft mehrt sich in dem Grade, als das Gedächtniß, durch Cultur, oder geht so leicht unter durch Vernachlässigung. Darum müssen schon Kinder sehr viel memoriren, müssen den Ueberdruß, das Gelesene und Geschriebene immer auf's neue zu lesen, und gleichsam dieselbe Speise wiederzukäuen, bezwingen lernen." Doch will Quinctilian auch Gradation, anfangs wenig und was keinen Ueberdruß erregt, dann mögen täglich einige Zeilen mehr hinzukommen, so daß man den Zuwachs kaum merke und unvermerkt bis zur höchsten Zahl aufsteige ꝛc. In der That, das Hauptmittel, das Gelehrte dem Gedächtniß einzuprägen, ist und bleibt Uebung, tägliche Uebung, insbesondere fleißiges Wiederholen der gelehrten Stoffe. Repetitio mater est omnium studiorum. Kinder können Sprüche, Lieder, Gedichte ꝛc. heute noch so gut können; werden diese Stoffe nicht wiederholt, so sitzen sie oft schon nach Wochen nicht mehr fest. Darum bezeichnen sich gute Lehrer in jedem Gegenstande alle Stoffe, die im Laufe der Schulzeit unbedingt gemerkt werden müssen. Sie ordnen diese Merkstoffe

nach der Regel: „Vom Leichten zum Schweren — vom Concreten zum Abstracten!“ Sie vertheilen sie auf die einzelnen Schuljahre und halten nun streng darauf, daß diese Stoffe in jeder Classe durch wohlgeordnetes Wiederholen ganz fest und sicher angeeignet werden. Natürlich muthet man auch in den einzelnen Classen nicht allen Kindern Alles zu; die schwächeren Kinder lernen stets nur das Minimum — von dem Nöthigen das Allernöthigste.

Man hört öfter die Regel, daß der Lehrer am Schluß jeder Stunde eine summarische Wiederholung vornehmen soll. Das ist ohne Zweifel sehr nützlich. Wenn man aber weiter fordert, daß auch in der nächsten Stunde die letztbehandelte Lection noch einmal summarisch wiederholt werde, so ist das in vielen Fällen unausführbar. Wenn man heute das 3. Gebot beschlossen hat, wird man da in der nächsten Stunde eine nochmalige Wiederholung anstellen oder nicht lieber sofort zum 4. Gebot übergehen? Man kann sich durch zu vieles Wiederholen so aufhalten, daß man zuletzt gar nicht zum Ziele kommt. Man möge aber in der Regel am Schlusse von Hauptabschnitten eine Wiederholung im Großen und Ganzen vornehmen. Auch diese führt sich nicht in jedem Gegenstande gleich gut aus; z. B. in Geographie und Geschichte besser als im Katechismus. In der Religion hat aber der Lehrer ohnehin reiche Gelegenheit, den Kern der christlichen Lehre an vielen Orten immer wieder ins Gedächtniß zurückzurufen, z. B. bei den biblischen Geschichten, beim Bibellesen, beim Recitiren der Sprüche (der Beweisstellen), bei Erklärungen von Kirchenliedern 2c.

Die Weisen, das Gelehrte dem Verständniß einzuprägen, sind so mannichfaltig, daß eine vollständige Darlegung derselben unmöglich ist. Wir konnten hier nur Winke geben.

Zum Schluß bemerken wir nur noch, wie die Befolgung der formalen Unterrichtsregeln zugleich das materielle Einprägen wesentlich fördert. Wer anschaulich unterrichtet, wer seinen Unterricht interessant zu machen versteht, wer seine Kinder ganz besonders in den Elementen jedes Lehrgegenstandes fest gründet, wer es versteht, Verwandtes an Verwandtes anzuknüpfen: der wird auch materiell bleibendere Resultate des Lernens erzielen.

Dritte Gruppe.

Unterrichtsregeln, welche dem pädagogischen Unterrichtszweck — der Bildung für's Leben dienen.

§. 114.

Noch einmal: „Nicht für die Schule, sondern für's Leben wird gelernt.“ Folglich sind formale und materiale Bildung zwar Zwecke, aber nicht Selbstzwecke des Unterrichts; beide haben ihr Ziel in der Lebensbestimmung des Kindes. Dahin weisen nun die zwei Regeln, die wir in der dritten Gruppe zusammen geordnet haben. Wir nennen sie praktische, weil sie insbesondere das praktische Leben im Auge

haben. Wir nennen sie pädagogische, weil sie dem End-Zwecke der Erziehung dienen. Auch diese zwei Regeln hätten sich in eine zusammenfassen lassen. In der Theilung verhalten sich beide wie Grund und Folge; denn die individuellen Gaben bedingen — so ist es wenigstens im Allgemeinen — den zukünftigen Lebensberuf des Schülers.

1. Berücksichtige bei deinem Unterrichte die Individualität deiner Schüler!

Das Individuelle ist das dem Individuum Eigenthümliche. Jeder Mensch hat Vorstellungs-, Gedächtniß- und Erinnerungskraft, Verstand, Urtheilskraft, Vernunft ꝛc., aber nicht jeder hat diese Vermögen in gleicher Kräftigkeit; vielmehr finden hier große Verschiedenheiten in Bezug auf Beschaffenheit und Mischung statt. Der Eine hat ein schwaches, der Andere ein starkes Gedächtniß; der Eine merkt leicht Zahlen, der Andere leicht Namen oder Töne. Der mit einem sehr guten Gedächtniß Begabte muß nicht auch ein tiefer Denker sein. Auch stehen intellectuelle Begabung und Gemüth oder Wille nicht immer in gleichem Verhältniß.

Es versteht sich nun von selbst, daß der Lehrer bei seinem Unterrichte auf die individuellen Begabungen seiner Schüler gehörige Rücksicht zu nehmen hat. „Alle Erziehung muß individuell sein," sagt Graser, mithin auch aller Unterricht. Wir verstehen das zunächst in dem Sinne, daß der Unterricht sich nach den besonderen Begabungen der Kinder zu richten habe. Gesetzt also, ein Lehrer hätte zwei Schüler in seiner Classe, von denen der eine mit einem Guten, der andere mit einem schwachen Gedächtniß begabt wäre: ist es da nicht Pflicht, die starke Kraft durch größere Aufgaben zu üben, der schwachen dagegen zunächst nur mäßige Aufgaben zuzumuthen? Wäre es nicht ein Fehler, dem guten Denker zu leichte Aufgaben zu stellen, die er spielend löst, während sich an höheren Aufgaben seine Kraft stählen sollte? Wenn ein Kind besonderes Geschick zu technischen Fertigkeiten, zur Schreib- oder Zeichen- oder Tonkunst hat: sollte nicht eine solche Gabe vom Lehrer besonders gepflegt werden? Das sind nur einzelne Beispiele von den vielen, die hier aufzuführen wären.

Bei Berücksichtigung der Individualität muß man sich jedoch hüten, daß man der Trägheit keinen Vorschub leiste. Ein träges Kind glaubt es nämlich gern, wenn der ungeduldige Lehrer ihm zuruft: „Aus dir wird nichts — du bist und bleibst ein unwissendes Kind!" Wenn das Kind das zu glauben anfängt, dann ist es mit dem Lerneifer aus. Es findet nun Beruhigung in dem vermeintlichen Mangel an Begabung. Nein, der Trägheit ja kein Polster bereiten! Hier gilt es vielmehr, dem Unfleißigen Lust machen, dem Muthlosen Muth und Selbstvertrauen einflößen. Das geschieht auf mancherlei Weise. Vor Allem sei der Unterricht anschaulich, faßlich, interessant! Man ermuntere das schwache oder muthlose Kind, daß es seine Kraft anstrenge; man helfe,

wo Hilfe nöthig ist; man bezeuge seine Freude, wenn schwachen Kindern geringe Leistungen gelingen u. s. w. Liebe und Geduld des Lehrers thun hier Wunder.

2. Berücksichtige bei deinem Unterrichte, soweit thunlich, den künftigen Stand und Beruf deiner Schüler!

Individualität und künftiger Lebensberuf stehen in correlater Beziehung. Zwei Bestimmungen haben alle Kinder gemein: nämlich gute Christen und gute Bürger zu werden. Graser sagt: „Da Staat und Kirche die beiden Hauptformen des Gemeindelebens sind, so müssen die Menschen für deren Functionen gebildet werden." — Auch die Stellung, die der Knabe als Jüngling und Mann, das Mädchen als Jungfrau und Frau künftig im Leben einnehmen, geben der Knaben- und Mädchenerziehung ein individuelles Gepräge, das sich im Unterrichtsplane und im Unterrichte selbst ebenfalls geltend macht.

Aber besondere Begabungen befähigen zu besonderen Berufsarten. In Bezug hierauf sagt Graser: „Der Erzieher muß den Zögling in seiner Individualität zu erforschen suchen, um die Stelle zu ersehen, für welche die Vorsehung ihn im Staate und in der Kirche bestimmt hat; denn die Erziehung muß individuell sein. Diese individuelle Erziehung ist die Bildung der Menschen für die verschiedenen Stände."

Die Volksschule ist nun allerdings keine Berufsschule im engeren Sinne des Wortes. Doch hat obige Regel für den Volksschullehrer auch nach dieser Seite hin Bedeutung. Wie oft hat der Scharfblick eines Lehrers oder Predigers richtig erkannt, wie der eine Knabe Gaben zum Lehrer, ein anderer zum Techniker, ein dritter zum Gelehrten habe. Obgleich die Volksschule nur Elementarunterricht gibt, so kann sie solche durch ihre Gaben zu einem höheren Beruf bestimmte Kinder drum höher bilden, theils im Schulunterrichte selbst, theils durch Aufgaben für das Haus. In der Regel tritt dazu zeitig noch besonderer Privatunterricht.

Wenn nun die Schule bei ihrem Unterrichte allenthalben den künftigen Stand der Kinder in Kirche und Staat, soweit thunlich auch die eine oder andere besondere Berufsart fest in's Auge faßt, dann wird sie recht, was sie sein soll: eine Schule für's Leben.

Zweiter Untertheil.

Specielle Methodik.

Allgemeine Einleitung.

§. 115.

Wir kommen nun in unserer Schulkunde zur besondern oder speciellen Unterrichtslehre, also zu dem Theile, den man Methodik, gewöhnlich specielle Methodik nennt.

Das Wort Methodik kommt her von Methode.*) Methode bedeutet Art und Weise. Es gibt Weisen des Lehrens und des Erziehens. Daher spricht man von Unterrichts- und von Erziehungsmethoden. Hier haben wir es nur mit den erstern zu thun.

Unter Unterrichtsmethode versteht man die Art und Weise, wie ein Lehrgegenstand naturgemäß zu lehren ist. Jeder einzelne Gegenstand erfordert seine besondere methodische Behandlung. Die Theorie von den Methoden der verschiedenen Schulgegenstände heißt Methodik, Methodenlehre, Methodologie, auch Lehrgangskunde. In diesem Theile wird unsere Schulkunde so recht zum Wegweiser, insbesondere für angehende Lehrer; denn hier wird eingehend besprochen, was in jedem Gegenstande gelehrt werden soll, wie und mit welchen Mitteln das zu geschehen hat. Die specielle Methodik hat demgemäß bei jedem Gegenstande dreierlei ins Auge zu fassen: den Lehrgang, die Lehrform und die Lehrmittel. Manche Lehrbücher sprechen hier auch noch vom Lehrton**).

1. Der Lehrgang im engern Sinne des Worts bestimmt die Stoffe, welche in einem Gegenstande zu lehren sind, sowie die Aufeinanderfolge derselben. Wahl und Anordnung der Lehrstoffe geschieht aber in jedem Gegenstande nach bestimmten Grundsätzen und Regeln.

Das Was des Unterrichts in der Elementar-Volksschule ist bedingt von der Aufgabe, welche die christliche Volksschule im Allgemeinen, jede Art derselben im Besondern zu lösen hat. Es bestehen hierüber bei uns gesetzliche Bestimmungen, nach denen sich die Lehrer bei Bearbeitung des Lehrplanes zu richten haben. Diese gesetzlichen Bestimmungen sind freilich, wie es nicht anders sein kann, sehr allgemein; sie bestimmen die zu lehrenden Gegenstände und bezeichnen die Ziele, die angestrebt werden sollen. Für die praktische Ausführung bleibt viel Freiheit, aber eben darum ein sehr schweres Stück Arbeit übrig. Bei einem Lehrgang für eine bestimmte Schule und Schulclasse hat man sich bei der Wahl der Stoffe zu richten: nach der Art der Schule, nach der angegebenen Schulzeit, nach dem Alter, dem Fassungsvermögen und der Bildungsstufe der Kinder. Was der Natur des kindlichen Geistes angemessen, was der Zweck des Unterrichts fordert, das ist na-

---

*) Das griechische Wort μέθοδος bedeutet wörtlich Mitweg, Nachweg. Wenn ein angehender Lehrer einen ältern nach dem Wege fragt, den er im Anschauungsunterrichte zu gehen habe: so ist das eben eine methodische Frage. Man kann sich also den Methodiker denken als Einen, der Andern den Weg richtiger Lehrweisen zum Nachthun oder Nachgehen vorzeigt. Methodiker sind demnach Wegweiser.

**) Das Wort „Lehrgang" wird im weitern und engern Sinne genommen. Im weitern Sinne steht es in der Bezeichnung „Lehrgangskunde"; denn hier schließt es Lehrform und Lehrmittel in sich ein; im engern Sinne aber, wenn das Wort neben Lehrform und Lehrmittel gestellt wird.

türlicher Unterrichtsstoff. Ach wie viel wird in einzelnen Volksschulen immer noch gelehrt, was diesen Schulen nicht gehört! Wo ist aber da das Kriterium des Rechten? Es liegt eben in dem Worte „Natürlichkeit." Die Natürlichkeit eines Unterrichtsstoffes liegt aber, wie gesagt, in seinem Verhältniß zur Fähigkeit des Kindes, ihn zu erfassen, in dem Grade seiner Brauchbarkeit als Bildungsmittel und in seiner Nützlichkeit für's Leben. Was die Nützlichkeit für's Leben betrifft, so gibt dafür Schleiermacher die Regel: „Man darf keinen Stoff lehren, welcher nachher im Leben selbst seine Geltung verliert." Hiermit ist ein Princip der Wahl gegeben, das sich freilich leicht aufstellen, aber schwer consequent durchführen läßt. — Innerhalb des Lehrplanes haben nun Wahl und Anordnung der Stoffe zu geschehen nach den Regeln: vom Leichten zum Schweren, vom Nahen zum Fernen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten, von der Geschichte zur Lehre, vom Beispiel zur Regel, von der Anschauung zum Begriff, vom Concreten zum Abstracten, kurz allenthalben nach dem Princip genetischer Lehrweise.

2. Die Lehrform geht auf das Wie, auf die Art und Weise der Behandlung jedes Gegenstandes im Unterrichte selbst. Ueber Wesen und Arten der elementaren Lehrformen ist §. 101 bis 107 bereits das Nöthige ausgeführt worden. Die Anwendung jeder Lehrform richtet sich wieder nach der Art und Beschaffenheit der Stoffe, nach dem Alter und der Fassungskraft der Kinder. Die rechte Wahl und Anordnung der Lehrstoffe ist schon schwer; aber weit schwerer noch die allenthalben angemessene unterrichtliche Behandlung. Die Lehrform soll so sein, daß der Lehrer stete Fühlung mit der vorhandenen Bildungsstufe seiner Kinder hat — daß überall Auffassen, Verstehen und Anwenden Hand in Hand gehen.

3. Lehrmittel im weitern Sinne sind Bücher und Gegenstände, die beim Lehren und Lernen gebraucht werden — also Hilfsmittel, welche der Lehrer oder der Schüler, oder auch beide resp. zum Lehren und Lernen, sei es zur Vorbereitung auf die Unterrichtsstunden, oder beim Unterrichte selbst, benutzen.

Lehrmittel, welche Lehrer und Schüler gebrauchen, nennt man allgemeine. Hierher gehören z. B. Wandtafeln zum Lesen, Wandkarten für den geographischen Unterricht, Bilderwerke für Welt- und Naturgeschichte, ausgestopfte und aus Papiermaché gefertigte Thiere ꝛc. Auch die sogenannten Lehrapparate werden von Lehrer und Schüler gemeinsam gebraucht. Zu diesen gehören: die Lesemaschine, Rechenmaschinen, geometrische Körper für den Anschauungsunterricht und für Zeichnen, die verschiedenen naturgeschichtlichen Sammlungen, Apparate für physikalische und chemische Experimente, Tellurien ꝛc.

Lehrmittel, die nur der Lehrer, oder nur der Schüler gebraucht,

heißen besondere. Für den Lehrer sind bestimmt: die Lehr-, Hand- und Aufgabenbücher für die einzelnen Unterrichtsgegenstände; für den Schüler: alle Arten Schulbücher, als: Biblische Historien, der Katechismus, Spruchbücher, das Gesangbuch, Lese- und Sprachbücher, Rechenhefte, Singebücher, auch Schreibe- und Zeichenbücher, die Schiefertafel u. s. w. Zuweilen unterscheidet man Lehrbücher von Lehrmitteln im engern Sinne. Unter Lehrmitteln im engern Sinne versteht man dann alle Gegenstände, die außer den Lehrbüchern beim Lehren und Lernen gebraucht werden. — Auch die Wahl der rechten Lehrmittel setzt einen kundigen Lehrer oder Berather voraus. Unerfahrene Lehrer greifen oft nach ganz unpraktischen Lehrbüchern oder nach unzweckmäßigen Lehrmitteln.

4. Das Wort „Ton" hat in der Sprache des Schullebens verschiedene Bedeutung. Wenn man sagt, daß in einer Schule oder Anstalt ein guter oder kein guter Ton herrsche, so lobt oder tadelt man den Geist derselben, wie er sich in der Art und Weise kund gibt, wie Lehrer und Schüler in Haltung und Rede mit einander verkehren, ob das in Achtung und Freundlichkeit geschieht oder mißachtlich und unfreundlich. Dieser Ton des Verhaltens gehört aber in die Erziehungslehre.

In der Unterrichtslehre ist vom Lehrton die Rede. Dieser gibt sich kund: im Ton der Rede, wie sie in's Ohr fällt; aber auch in der grammatischen Redeweise, also in der Art und Weise, wie der Lehrer seine Gedanken in Wort und Satz ausdrückt.

Der Redeton, wie er durch die Stimme des Lehrers zum Ausdruck kommt, ist in den verschiedenen Gegenständen allerdings verschieden. In der Religionsstunde sei der Ton der Stimme herzlich, gemüthvoll, eindringlich, würdig, wie es eben der heilige Gegenstand und eine andachtvolle Behandlung desselben mit sich bringt. Würde ein Lehrer eine biblische Geschichte erzählen wie eine gewöhnliche Mähr, oder eine Katechese im Tone so halten wie etwa eine gewöhnliche Sprachstunde: dann hätte er im Tone gefehlt. In einer Rechen- oder Sprachstunde kann der Ton der Rede kurz, lebhaft, commandomäßig sein.

Der äußere Redeton, wie er sich durch Stimme und Betonung äußert, wird aber nicht bloß durch den Gegenstand, sondern auch durch Alter und Geschlecht der Schüler bestimmt. Mit den Kleinen der Unterclasse redet man in besonderer Weise herzlich, freundlich, herablassend, ermuthigend; mit Oberclassenkindern dagegen fester, bestimmter. Der kindliche Ton der Unterclasse würde in der Oberclasse kindisch erscheinen, den Lehrer nach Befinden lächerlich machen; dagegen würde der Oberclassenton die Kleinen der Unterclasse furchtsam und schüchtern machen. — Auch Knaben- und Mädchenunterricht unterscheidet sich im Redeton. Mit Knaben redet man im Allgemeinen bestimmter, mit Mädchen dagegen milder.

Der Lehrton bezieht sich aber auch auf die grammatische Redeweise. In der Unterclasse redet man in kurzen Sätzen, in leicht-

verständlichen Worten, mit Vermeidung abstracter Begriffe, Urtheile und Schlüsse. Je weiter nach oben, je mehr hebt sich dieser grammatische Redeton. Es gehört dazu ein gewisser Instinct, sofort durchzufühlen, ob man mit seiner Rede an den Geist der Kleinen heran kommt, auch eine nicht gewöhnliche Gewandtheit im Denken und Reden, um seine Sprache überall der Bildungsstufe der Kinder gehörig anbequemen zu können. Wenn angehende Katecheten sich des Fehlers zu leichten Fragens schuldig machen, so treffen sie da nicht den rechten Ton. Unter-, Mittel- und Oberclassenfragen unterscheiden sich nach Inhalt und Form wesentlich von einander. Am schwierigsten findet sich der rechte Lehrton für die Unterclasse, daher sind gute Elementarlehrer so selten.

Im Lehrton prägt sich also gar viel aus: das gemüthvolle, aber auch das kalte Herz des Lehrers, sein Interesse am Unterricht, sein Lehrgeschick, insbesondere die Kunst, sich der Fassungskraft und Bildungsstufe seiner Kinder anzubequemen. Denzel erklärt den Lehrton als „das auf persönliche Eigenschaften sich gründende Benehmen des Lehrers, wodurch er seinem Vortrage das gehörige Leben und Interesse gibt." Der gute Lehrton soll nach Denzel sich äußern in „fühlbarer Wärme des Lehrers für die Sache, die er vorträgt, in Lebendigkeit beim Vortrage selbst, in einem würdevollen, festen, sichern Benehmen und in einer in Ernst wie in Freundlichkeit sich aussprechenden Milde und Liebe."

Die specielle Methodik unserer Schulkunde zerfällt nun in so viel besondere Lehrwege und methodische Anweisungen, als die Volksschule besondere Lehrgegenstände hat. Wir unterscheiden demnach: Methodik des Religions-, des Sprach-, des Rechenunterrichts, der geometrischen Formlehre, der Geographie, der Weltgeschichte, der Naturgeschichte, der Naturlehre, des Gesanges, des Schreibens und des Zeichnens. Das Turnen gehört eigentlich mehr in das Capitel von der körperlichen Erziehung. Da es aber doch auch ein Lehrgegenstand ist, für den eine Reihe von Uebungen aufgestellt, deren methodische Ausführungen besprochen werden müssen, so werden wir eine kurze Methodik des Schulturnens in unsere specielle Methodik mit aufnehmen.

In vorstehender Uebersicht haben wir zugleich die Reihenfolge angezeigt, in der unsere Schulkunde die Gegenstände der Elementar-Volksschule capitelweis behandeln wird.

Erstes Capitel.

Methodik des Religionsunterrichts.

Allgemeine Einleitung.

§. 116.

Jeder Unterrichtsgegenstand hat seine eigenthümlichen Stoffe und fordert eine der Natur seiner Stoffe entsprechende methodische Behandlung. Je mehr nun ein Lehrer in das Wesen des zu behandelnden Gegenstandes eindringt, desto mehr wird er befähigt sein, denselben auch im rechten Geiste zu lehren.

In unserer Methodik des Religionsunterrichts stellen wir darum vorerst die Frage: Was ist Religion? Darauf lassen wir zwei andere folgen: Wer ist würdig Religion zu lehren? und: Welche Stellung gebührt der Religion im Unterrichtsplane der Volksschule?

1. Was ist Religion? Jean Paul antwortet: „Sprecht das Wort betend aus: Religion ist der Glaube an Gott.“ Wer an Gott glaubt: der erkennt ihn als den Absoluten, der vor allen Dingen war, durch den Alles ist, was ist, in dem Alles besteht; der ist sich seiner absoluten Abhängigkeit von Gott bewußt und hofft alles Gute nur von ihm. Im Glauben an Gott liegt also die erhabenste und heiligste Erkenntniß, wie er zugleich die seligste Gemeinschaft ist. (Objectiver, subjectiver Gottesglaube.) Daher erklärt auch St. Johannes Religion als „Gemeinschaft mit Gott“ — genauer als „Gemeinschaft mit dem Vater durch den Sohn.“ (1. Joh. 1, 3.) Mit der letztern Erklärung erschließt sich uns das innerste Wesen unserer christlichen Religion. Es haben ja alle andern Religionen Strahlen vom Licht göttlicher Wahrheit; das Christenthum aber ist die Wahrheit — ist die Religion der Religionen. Keine Religion gibt, keine kann geben, was die christliche gibt und allein geben kann. Denn nur sie führt den sündigen Menschen auf einem von Gott selbst geoffenbarten Heilswege und durch von Gott selbst dargebotene Heilsmittel aus seiner Gottentfremdung zur Gottesgemeinschaft, aus der Knechtschaft der Sünde zur Freiheit in der Gerechtigkeit, aus dem Unfrieden eines bösen Gewissens zum Frieden der Versöhnung mit dem Vater durch den Sohn. Im Glauben an den Sohn ist Gott unser rechter Vater, wir seine rechten Kinder und Erben des ewigen Lebens. Aus dem Allen folgt, daß es für die Menschheit und für den einzelnen Menschen nichts Beseligenderes gibt, als das Christenthum, diese absolut vollkommene Religion. Sie ist das unsichtbare Band, welches das Vergängliche mit dem Ewigen, die Erde mit dem Himmel, die Menschheit mit der Gottheit verbindet. Ferner steht bei jedem Volke

die Religion mit der gesammten geistigen und sittlichen Cultur in engster Wechselbeziehung. Die christliche Religion ist die geistigste und die sittlichste, darum für tiefe und allseitige geistige Cultur, wie zur Pflege reiner Sittlichkeit die wirksamste. Wer sie schädigt, schädigt gleichzeitig die Cultur seines Volkes.

2. Lehrer der Religion zu sein — welch ein erhabener Beruf! Wer dürfte sich dazu würdig und geschickt dünken, wenn ihn nicht Gott tüchtig gemacht. Denn auch hier gilt das Wort des Apostels: „daß wir tüchtig sind, ist von Gott.“ Lerne verstehen, was David (Ps. 36, 10) sagt: „Bei dir ist die lebendige Quelle; und in deinem Lichte sehen wir das Licht.“ Jean Paul sagt: „Da die erste Regel für Jeden, der Etwas geben will, diese ist, daß er selber habe; so kann Niemand Religion lehren, als der Religion besitzt. Newton, der sein Haupt entblößte, wenn der große und allerheiligste Name Gottes genannt wurde, wäre ohne Worte ein Religionslehrer von Kindern geworden.“ Also wohl gemerkt: wer geben will, muß haben, was er geben will. Bloßes Wissen thut's hier nicht; denn Religion ist Leben — Leben aus und in Gott. Ohne lebendigen Glauben im Herzen ist's unmöglich, vom Glauben recht lehren. Der evangelische Religionslehrer muß in persönlichem Umgang mit Gott stehen, damit ihn das Herz treibe, auch seine Kinder in diese seligste Lebensgemeinschaft mit Gott einzuführen. Wie wahr ist's doch, was A. H. Francke sagt: „Ein Quentlein lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen, als ein Centner des bloßen historischen Wissens, und ein Tröpflein wahrer Liebe mehr als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse.“ Ebenso fordert Schleiermacher vom Religionslehrer, daß er habe, was er geben wolle und solle, wenn er spricht: „Keine Wirkung ist zu hoffen, wenn man Andachtsübungen denjenigen überläßt, in denen die Andacht selbst keine Wahrheit ist. Nur derjenige, dem es mit der Religion ein Ernst ist und der eine Freudigkeit hat, auch in Andern religiöses Leben zu wirken, wird im Stande sein, diese Uebungen zu leiten.“

3. Ist Religion der erhabenste Gegenstand und die allerwichtigste Angelegenheit jedes Menschen, von der sein zeitliches und ewiges Wohl abhängt, so steht sie im Unterrichts- und im Lectionsplan der christlichen Volksschule billig obenan, verpflichtet aber auch den Volksschullehrer, daß er sie mit höchster Treue und Gewissenhaftigkeit pflege.

Woher empfängt aber der evangelische Religionslehrer, was er in der Religion zu lehren hat?

Man unterscheidet natürliche und übernatürliche oder geoffenbarte Religion (Theologie). Die natürliche Religion findet man in den Schriften der Weltweisen, die übernatürliche in der Bibel.

Aus welcher von diesen beiden Quellen der Gotteserkenntniß schöpft nun der evangelische Lehrer? Doch gewiß aus der hellsten und beßten? Welches diese ist, mögen uns folgende Aussprüche zweier großer Männer lehren.

Franz Baco von Verulam, dieser große Naturforscher, sagt: „Die natürliche Religion sucht die Erkenntniß Gottes aus natürlichen Ursachen; sie betrachtet Gott durch das Medium der Dinge und erblickt daher das Abbild Gottes gebrochen, wie wir unser eignes im Wasser. Nicht durch die Gesetze der Natur, sondern nur durch die Wunder der Offenbarung kann sich Gott in seinem wahren, übernatürlichen Wesen darstellen. Darum ist die wahre Erkenntniß Gottes nicht durch natürliche, sondern nur durch geoffenbarte Theologie möglich."

Von dieser in der Bibel enthaltenen geoffenbarten Theologie sagt Goethe: „Jene große Verehrung, welche der Bibel von vielen Völkern und Geschlechtern der Erde gewidmet worden, verdankt sie ihrem Werthe. Sie ist nicht etwa nur ein Volksbuch, sondern das Buch der Völker, weil sie die Schicksale Eines Volkes zum Symbol aller übrigen aufstellt, die Geschichte desselben an die Entstehung der Welt anknüpft und durch eine Stufenreihe irdischer und geistiger Ereignisse bis in die entferntesten Regionen der äußersten Ewigkeit hinausführt."

Die evangelische Kirche gründet ihre Lehre allein auf die Bibel. Sie hat den normativen Grundsatz: „Nichts ist Lehre in der Kirche, was nicht Lehre der Schrift ist." Man nennt diesen Grundsatz ihr formales oder ihr Schriftprincip. Dem Schriftprincip unterwerfen sich auch alle treuen Lehrer der evangelischen Volksschule. Sie halten den Glauben nicht für einen Wahn, nicht für ein unbegründetes Meinen, auch nicht für ein todtes Festhalten an veralteten Lehrmeinungen; er ist ihnen vielmehr eine im Wort göttlicher Offenbarung wohlbegründete Ueberzeugung. Glaube und göttliche Offenbarung sind durchaus correlate Dinge, die mit einander stehen und fallen. Der evangelische Lehrer ehrt die Bibel als ein göttliches und darum als das heiligste und wirksamste Erziehungsbuch. Das ist und bleibt sie für alle Zeiten und Völker. So urtheilt auch Goethe von ihr, wenn er sagt: „Je höher die Jahrhunderte an Bildung steigen, desto mehr wird die Bibel zum Theil als Fundament, zum Theil als Werkzeug der Erziehung von wahrhaft weisen Menschen genützt werden."

Der Apostel Paulus schreibt an den Timotheus: „Fleißige dich Gott zu erzeigen einen rechtbeschaffenen Arbeiter, der da recht theile das Wort der Wahrheit." Daraus folgt, daß aus der heiligen Schrift selbst in der Gemeine der Erwachsenen nicht Alles für Alle ist. Hier gilt es, den Anfängern und Schwachen im Glauben Milch, den Starken starke Speise zu reichen. In der Schule ist das „rechte Theilen" erst recht von hoher Bedeutung. Die Bibel als Ganzes ist keine Kinderbibel;

aber in ihrer Milch göttlicher Lehre gibt sie auch für Kinder eine angemessene Unterweisung zur Seligkeit. Welches sind nun aber die Stoffe heiliger Schrift, die sich vornehmlich für Kinderunterricht eignen?

Gott hat sich der Menschheit offenbart in Thatsachen; mithin ist seine Offenbarung in erster Linie Geschichte. Wie der himmlische Erzieher selbst im alten und neuen Bunde den Bau seines Gnadenreiches mit Geschichte begonnen — auf göttliche Thatsachen gegründet hat; so ist nun für alle menschlichen Erzieher die biblische Geschichte der geheiligte Ausgang und der naturgemäßeste Weg für die religiöse Jugenderziehung beides nach Glaube und gottseligem Wandel. Nichts lehrt anschaulicher und gemeinfaßlicher als Geschichte; daher Volk und Jugend nichts lieber hören als Erzählungen. Nun sind schon die Thatsachen der Weltgeschichte nicht bloß Erzählungen zur Unterhaltung, sondern zugleich Exempel zur Nachahmung oder zur Warnung, folglich zur Lehre. Eben darum nennt man die Geschichte eine Lehrmeisterin aller Wissenschaften und Künste. So urtheilt Dr. Luther in dem oft citirten Wort: „Es ist ein sehr köstlich Ding um die Historien; denn was zum ehrlichen Leben nützlich ist, das gibt die Historie mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich, und stellt gleichsam vor Augen, als wäre man dabei gewesen und sähe es geschehen, Alles, was vorher die Worte durch die Lehre in die Ohren getragen haben. Da findet man beide, wie die gethan, gelassen, gelebt haben, so fromm und weise gewesen sind, und wie sie dafür belohnt worden sind. Und wenn man es genau besieht, so sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte und alle Weisheit und Klugheit, sammt allen Tugenden als aus einem lebendigen Brunnen gequollen. Das macht, die Historien sind nichts Anderes, denn Gedächtniß und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile, wie der die Welt, sonderlich die Menschen erhält, regiert, fördert, straft und ehrt, nachdem ein Jeglicher verdient Böses oder Gutes."

Hat schon die Profangeschichte eine solche Bedeutung für alle bürgerlichen Rechte und für die Lehren der Philosophie, so muß ja die heilige Geschichte, in der sich Gott nach seinem Wesen und Willen offenbart hat, für die heiligen Lehren des Glaubens und eines gottseligen Lebens erst recht von höchster Bedeutung sein. In ihr liegen fürwahr die ewigen und unwandelbaren Gesetze des göttlichen Waltens in seinem Gnadenreiche, Gesetze, die eben so unwandelbar sind, wie die im Reiche der Natur. So ist es denn pädagogisch ganz gerechtfertigt, im christlichen Religionsunterrichte mit biblischen Geschichten zu beginnen.

Die Bibel gibt aber die Glaubens- und Sittenlehren außerdem auch in Form der Lehre. Das thut sie zum Theil schon in ihren Geschichtsbüchern, in denen allen sich auch Lehrstellen und Lehrabschnitte finden, außerdem noch besonders in den sogenannten Lehrbüchern. In der Oberclasse, wo die Kinder in die Schrift selbst eingeführt werden,

läßt man darum, wie aus den Geschichts-, so auch aus den Lehr- und prophetischen Büchern lesen. Bei dem großen Umfange der Schrift ist es jedoch nöthig, sorgfältig auszuwählen, was aus ihr mit Kindern zu lesen und erklärend zu behandeln ist. Die Methodik hat diese Stoffe näher zu bezeichnen und deren unterrichtliche Behandlung darzuthun.

Die evangelische Kirche besitzt in ihrem kirchlichen Katechismus einen kurzen Inbegriff der Lehre vom christlichen Glauben und Leben für Katechumenen, also für die evangelische Jugend. Luther nannte den Katechismus eine „Laien- und Kinderbibel". Die Methodik des Religionsunterrichts hat auch eine angemessene Anleitung zu geben, wie der kirchliche Katechismus in schulmäßiger Form erbaulich auszulegen ist.

Jede Religion hat ihren Cultus, darum auch ihre Hymnologie. In der Kirche Christi betet man den Vater an im Geist und in der Wahrheit und ehret ihn in geistlichen, lieblichen Liedern, mit Singen und Spielen im Herzen. Darum sind die geistlichen Lieder, dem innersten Glaubensleben frommer Gemüther entquollen, für die pädagogische Pflege des geistlichen Lebens der Jugend ebenfalls von hoher Bedeutung, daß es billig und recht ist, das geistliche Lied auch in der Volksschule zu pflegen.

Nach alledem würde unsere Methodik des Religionsunterrichts in folgende vier Zweige zerfallen:

I. Methodik des biblischen Geschichtsunterrichts in Unter-, Mittel- und Oberclasse.
II. Methodik des Bibellesens mit Bibelerklärung in der Oberclasse.
III. Methodik des kirchlichen Katechismus.
IV. Methodik des Kirchenliedes.

Die Methodik des Katechismusunterrichts ist so umfänglich, dazu für den evangelischen Unterricht von so hoher Bedeutung, daß wir es vorziehen, sie demnächst unter dem Titel: „Praktische Katechetik für evangelische Lehrer" in einer besondern Schrift erscheinen zu lassen. Es bleiben darum für die Schulkunde nur drei Zweige des gesammten Religionsunterrichts zu behandeln übrig.

I. Methodik des biblischen Geschichtsunterrichts.

Einleitung.

§. 117.

1. Von der Geschichte zur Lehre: das ist ein Grundsatz, den die heutige Methodik allgemein befolgt; denn in allen evangelischen Schulen beginnt der Religionsunterricht in den untern Classen mit biblischer Geschichte, während der sogenannte systematische Religionsunterricht auf Grund

des kirchlichen Katechismus der Oberclasse zugetheilt wird. Die biblische Geschichte bildet nach dieser Lehrordnung die Grundlage des Katechismus. Das ist jedoch nicht so gemeint, als werde sie nur um des Katechismus willen gelehrt, um etwa für diesen passende Deductionsquellen zu haben. Sie wird vielmehr um ihrer selbst willen gelehrt, leistet aber dem Katechismus ihre Dienste ganz von selbst. Ihre Lehren sind ja zugleich Lehren des Katechismus, nur daß dieser sie in systematischer Ordnung bringt.

2. Die hohe Wichtigkeit der biblischen Geschichte für den Religionsunterricht der evangelischen Volksschule war der Schulpraxis des 16. und 17., zum Theil auch des 18. Jahrhunderts im Allgemeinen noch fremd. An naturgemäßen Methoden fehlte es ja da überhaupt noch sehr. Für die Religion war Luther's kleiner Katechismus das einzige Schulbuch; den ließ man auswendig lernen und täglich aufsagen. Als exponirte Landeskatechismen entstanden, so ließen die einer bessern Methode noch unkundigen Lehrer auch diese mit ihren Beweisstellen nur auswendig lernen. Wo es ja zu einer Art katechetischer Behandlung kam, war es nur eine ungeschickte und geistlose Wortzergliederung, verbunden mit einem eben so todten Abfragen.*)

Wie hoch der hellsehende Luther von der Geschichte gehalten, haben wir bereits gehört. Wenn aber Luther bezüglich der biblischen Geschichte sagt: „Sollte nicht ein jeglicher Christenmensch bei seinem 9. oder 10. Jahre wissen das ganze Evangelium?" — so bekundet dieß Wort, daß der Reformator der Kirche auch für die Schulpraxis als Princip aufgestellt hat, daß man da den ersten Religionsunterricht mit biblischen Geschichten zu beginnen habe. Die Verwirklichung dieser Idee erfolgte allerdings erst spät. Zezschwitz ist aber in seinem Recht, wenn er Luther den Vater des biblischen Geschichtsunterrichts der Volksschule nennt.

Im Jahre 1714 gab der Rector am Johanneum zu Hamburg, Johannes Hübner, eine Sammlung von biblischen Geschichten unter dem Titel: „Zweimal 52 auserlesene biblische Historien aus dem alten und neuen Testamente" für Volksschulen heraus. Er fügte zu jeder Historie Repetitionsfragen und gereimte gottselige Gedanken. Dieß gesegnete Buch fand in Deutschland allgemeinste Verbreitung, wurde auch in viele fremde Sprachen übersetzt. Seither nahm man nun allgemein an, daß der ehrwürdige Hübner als Vater der biblischen Historienbücher anzusehen sei. Zezschwitz hat aber in seiner Katechetik nachgewiesen, daß es schon vor Hübner biblische Historienbücher gegeben, die zum Theil weit verbreitet gewesen. Im Jahre 1656 (also 50 Jahre vor Hübner) gab Justus Gesenius (Verfasser

*) Wie geistlos mechanisch dieser Unterricht noch gegen Ende des vorigen Jahrhunderts betrieben wurde: dafür wird die nunmehro bald erscheinende „Praktische Katechetik" des Verfassers höchst merkwürdige Beispiele beibringen.

eines auch geschichtlich berühmten Katechismus, gest. 1673 als General-Superintendent im Herzogthum Calenberg) eine biblische Geschichte heraus, die noch zur Zeit Hübner's eine 3. Auflage erlebte, was auf eine weite Verbreitung schließen läßt. Aber auch dieser Gesenius hatte Vorgänger, wie darüber in der Katechetik von Zezschwiz, Bd. II., Abth. II., Hälfte 1 Weiteres mitgetheilt wird.

A. H. Francke legte der biblischen Geschichte sehr hohen Werth bei; er pflegte sie in seinen Anstalten mit großer Vorliebe. Durch seine zahlreichen Schüler hat er viel dazu beigetragen, daß die biblische Geschichte als Gegenstand in den Schulen weithin sich einbürgerte. Selbst die Philanthropen haben sie in ihrer Weise gepflegt. Von diesen Pädagogen ging freilich auch eine freiere Behandlungsweise derselben aus, die nicht zu billigen. Unter dem trügerischen Vorgeben, nur das biblische Christenthum lehren zu wollen, stellte man in den Schulen biblische Geschichte und Bibellesen allerdings in den Vordergrund. Aber die Pädagogen der sogenannten Aufklärungsperiode, am Inhalt der heiligen Geschichte da Anstoß nehmend, wo sie Wunderbares und Uebernatürliches erzählt, änderten ihren Inhalt. Alles Wunderbare und Uebernatürliche sollte natürlich erklärt werden. Darum ging man bei Darstellung derselben in Schriften und in der Lehre oft recht leichtfertig vom Bibelworte ab. Man ließ die heiligen Verfasser reden, nicht was sie ihren Worten nach hatten erzählen und lehren wollen, sondern was sie nach Meinung jener Aufgeklärten hätten erzählen und lehren sollen. Man nannte derartige Bearbeitungen der heiligen Geschichte des Reiches Gottes „den Geist der Bibel“; es war aber, wie Jemand witzig bemerkt, „der Herren eigner Geist“. In unserm Jahrhundert hat man sich dem Bibelwort wieder entschieden zugewendet. Schon im zweiten, fast allgemein im dritten Decennium erzählte man die heiligen Thatsachen der Bibel in Historienbüchern und im Unterricht der Hauptsache nach wieder gewissenhaft und treu nach der Schrift, wo aber aus pädagogisch methodischen Gründen ein Abweichen vom Schriftwort nöthig schien, geschahen die leisen Veränderungen im Geiste der Schrift. Die biblische Geschichten von Zahn, die Baseler, die Calwer u. a. sind hier von epochemachender Bedeutung.

Der Unterricht in der biblischen Geschichte geht, wie schon bemerkt, durch die ganze Schulzeit hindurch. Die Kirche selbst setzt diesen geschichtlichen Unterricht bei der Gemeinde fort, nämlich in ihren evangelischen Pericopen, die sie an Sonn- und Festtagen der Gemeinde vorliest und auslegt, zum Beweis, wie die evangelische Kirche alle Lehre und Predigt, ja auch ihren Cultus wesentlich und hauptsächlich auf die Geschichte der göttlichen Heilsthatsachen gründet, die sie sorgfältig im Gedächtniß des christlichen Volkes zu erhalten sucht. So ist's auch recht. „Denn da die positive Religion selbst Geschichte ist, so kann diese ja dem christlichen Volke nicht vorenthalten werden.“ (Schleiermacher.)

Zusatz. Die Bedeutung der biblischen Geschichte für die Pflege des geistlichen Lebens kann nicht hoch genug angeschlagen werden, wie denn auch ihre Wirkung auf Herz und Leben der Jugend von außerordentlicher Art ist. In Israel waren Väter und Mütter heilig verpflichtet, die großen Thaten Gottes ihren Kindern fleißig zu erzählen. Bei jedem Passah trat ein Kind der Familie hervor und forderte vom Hausvater, daß er die Geschichte des festlichen Tages erzähle. So geschah in allen Häusern des Volkes. So lange die großen Thaten Gottes im lebendigen Bewußtsein jenes Volkes blieben, war es dem Bunde treu. Sowie es vergaß, was Gott den Vätern Großes gethan, wurde es abfällig. (Siehe die ernsten Mahnworte an Israel 5. B. Mos. 32, 5—7.) Dieselben Erscheinungen wiederholen sich auch in der neutestamentlichen Kirche. Zur Zeit der Pflanzung der Kirche gab es Evangelisten, die nur das Amt hatten, theils in den gegründeten Gemeinden, theils vor Juden und Heiden die evangelischen Geschichten zu erzählen. In der christlichen Gemeinde selbst war jedes Glied ein Evangelist, indem nicht nur gläubige Eltern ihren Kindern, sondern jeder Christ allem Volke bei sich nur darbietender Gelegenheit von den großen Thaten Gottes erzählte. Celsus, ein Feind der Christen, spottete dieses Eifers, indem er schreibt: „Man sieht Weber, Schneider, Gerber und ungelehrtes Bauernvolk, die es nicht wagen, vor erfahrnen und achtungswürdigen Menschen den Mund aufzuthun, wenn sie aber Knaben und alberne Weiber an sich locken können, dann erzählen sie ihnen ihre wunderbaren Geschichten." Den heiligen Geschichten von den großen Thaten Gottes wohnt eine göttliche Kraft bei, von der nichts Geringeres als der Fortbestand der Kirche selbst abhängt. Darum laßt uns die biblische Geschichte in den Schulen mit höchstem Fleiß pflegen. Höret, was die indischen Missionare von den Wirkungen der Göttergeschichten der Heiden erzählen. Sie schreiben davon also: „Die Hauptstützen des Götzendienstes in Indien sind nicht die Braminen, nicht die gelehrten Religionslehrer und Philosophen der Hindus, sondern **die Mütter, indem diese von früh an ihre abergläubischen Göttergeschichten sammt allen Vorschriften des Götzendienstes dem Kinde einzuprägen wissen.**" Wirken solches die „klugen Fabeln" abergläubischer und meist unreiner Göttergeschichten: welche mächtige und nachhaltige Wirkungen dürfen wir da erst von unsern heiligen Geschichten erwarten, wenn sie treu und mit Eifer in die Herzen der Kinder gepflanzt werden.

Wir nehmen, wie oben bereits angedeutet, für unsern Aufsatz über biblischen Geschichtsunterricht eine dreiclassige Schule an, eine Unterclasse mit Kindern von 6—8, eine Mittelclasse mit Kindern von 8—11, eine Oberclasse mit Kindern von 11—14 Jahren. Ferner halten wir's mit Jahrescursen, deren Stoffe sich mithin für die Kinder jeder Classe wiederholen. Diese Wiederholung ist sehr nützlich. Wir unterscheiden dabei ein extensives und ein intensives Lernen. Letzteres erfordert eben auch seine Zeit. „Die ältere wie die neuere Psychologie lehren, daß ein Kind einen Lehrgegenstand wenigstens drei Mal hören müsse, ehe er vollkommnes Eigenthum des Gedächtnisses und der Erkenntniß werde; denn erst kriecht, dann geht und läuft das Kind, und schon die ältesten Pädagogen haben den Satz aufgestellt: ‚Wiederholung ist die Mutter alles Wissens'."

A. Die biblische Geschichte in der Unterclasse.

a) Lehrgang.

§. 118.

Uns steht also fest, daß auch schon Kindern von 6 Jahren Religionsunterricht zu ertheilen, und daß dazu die biblische Geschichte der geeignetste Stoff sei. Zwar haben manche Pädagogen gemeint, die biblische Geschichte sei für Kinder dieses Alters noch zu hoch, die Unterweisung darin zu mühsam, der Gewinn zu gering.

I. 1. Auf das Bedenken, daß biblische Geschichte, überhaupt religiöse Belehrungen für das genannte Alter noch zu hoch liege, meinen wir mit Jean Paul, „daß dem Kinde das Höchste näher als das Niedrigste liege, zumal jenes in ihm liegt, und daß man früher nach der Sternen- und Sonnenuhr gerechnet, als nach der Stadtuhr. Schliefe nicht eine ganze Metaphysik (eine übersinnliche Welt) träumend schon im Kinde," fährt J. Paul fort, „wären ihm dann überhaupt die innern Anschauungen von Unendlichkeit, Gott, Ewigkeit, Heiligkeit u. s. w. zu geben, da wir sie durch keine äußern vermitteln können, und nichts zu jenen haben, als — das leere Wort? Jede Sprosse der endlichen Erkenntniß wird durch Lehren und Allmähligkeit erstiegen; aber das Unendliche kann nur auf einmal geschaut werden. Nur auf Flügeln nicht auf Stufen kommt man dahin. Die rechte Himmelsleiter hat keine Sprossen." Ja wol, auch für's Kind keine Sprossen! Pestalozzi sagt in Bezug auf das Kind: „Da die Bildung für die nächsten Verhältnisse der Bildung für entferntere vorausgeht, so muß die Bildung zur Familientugend der Bildung zur Bürgertugend vorausgehen. Aber näher als Vater und Mutter ist **Gott**, er ist **die nächste Beziehung der Menschheit.**" Wie klar ist uns das Alles nach unserer Psychologie, die auf dem Satze ruht: „Wir sind nach Gottes Bilde geschaffen und also göttlichen Geschlechts." Es ist darum keine willkürliche, sondern eine nothwendige Annahme, daß auch schon im Kinde der Zug zu Gott, dem Urquell seines Seins, **potentiell** schlummert, der mit dem ersten Erwachen geistigen Lebens mit erwacht. Und sagt das nicht auch der bekannte Vers Goethe's:

> Wär' nicht das Auge sonnenhaft, die Sonne könnt' es nie erblicken;
> Läg' nicht **in uns** des Gottes eigne Kraft, wie könnt' uns
> Göttliches entzücken?

Das kindliche Herz ist nicht bloß fähig, Gott und Göttliches zu erkennen, es hat auch einen tiefen Zug zu Gott hin. Pflegen wir diesen bis dahin, daß es fromm sagen lernt:

> Ich fühl' es, Gott, Dich muß ich haben;
> Ich fühl's, ich kann für Dich nur sein!
> Nicht im Geschöpf, nicht in den Gaben,
> Mein Ruhplatz ist in Dir allein.

2. Auf das Bedenken, daß der Religionsunterricht mit sechs- und siebenjährigen Kindern zu mühsam sei, geben wir zur Antwort: Mühevoll ist aller Elementarunterricht. Man denke nur an die Anfänge im Rechnen. Wie lange dauert es, ehe das Kind in bewußter Weise bis 10 zählen lernt! Wie einfach sind die Aufgaben in diesem kleinen Zahlenkreise, und wie lange muß man sie üben, bis sichere und rasche Lösungen erzielt werden. Und doch sind sie das Fundament alles Rechnens!

3. Auf das Bedenken endlich, daß der reale Gewinn dieses Unterrichts zu gering sei, müssen wir antworten, daß bei guter Behandlung des Gegenstandes die Erfolge eben so nennenswerth sind wie in andern elementaren Gegenständen. Wenn wir im ersten Schuljahre beim Kinde auch nur ein Lallen über Gott und göttliche Dinge erzielen, so ist das schon ein großer Gewinn; denn wie alles Sprechen, so beginnt auch das über göttliche Dinge mit einem Lallen. Uebrigens läßt sich gerade beim Elementarunterricht der positive Gewinn nirgends gleich so nachrechnen. Denn hier keimt Vieles längere Zeit in verborgener Tiefe, was nur sehr allmählig hervorsproßt. Das Kind empfängt religiöse Eindrücke, die erst später zu klar bewußten Vorstellungen werden. Rousseau's Vater las mit seinem Söhnlein schon vor dem siebenten Jahre Romane, welche die verstorbene Mutter hinterlassen hatte. Das war gewiß der größte pädagogische Mißgriff. Gleichwol bezeugt Rousseau: „Ich begriff zwar davon nichts, **fühlte aber Alles.**" Die heiligen biblischen Geschichten machen auch schon auf das 5- und 6jährige Kind tiefen Eindruck. Mag es davon Vieles noch nicht, oder noch sehr mangelhaft verstehen: **es fühlt aber Alles.** Mancher Lehrer meint, daß das Kind erst dann etwas Rechtes an seiner biblischen Geschichte habe, wenn es sich dabei wesentlich das denke, was er sich dabei denkt. Ein solcher Lehrer möge einmal über Goethe's Wort nachdenken: „Das Wort verstehen versteht unsere Zeit nicht." Daraus möge er sich die Regel ziehen: „Den Kindern ist zu geben, nicht was sie verstehen, sondern was sie zu lieben, woran sie sich zu freuen fähig sind." Das Kind fühlt bei den passend gewählten biblischen Geschichten mehr, als es in Worte zu fassen vermag. Sein relativ reines Herz wird von dem göttlichen Geiste der heiligen Geschichten himmlisch angeweht. Man schlage doch ja nicht zu gering an, was das Kind der Unterclasse in den Stunden für biblische Geschichte an **religiösen Eindrücken** gewinnt. Die feierliche, andachtsvolle und geweihte Stille dieser Stunden, der einfache religiöse Gesang, sammt den frommen Gebeten, womit sie begonnen werden, stimmen auch die kleinsten Schüler still und andächtig. Die rege geistige Theilnahme der ältern Kinder der Classe spornt die jüngern zu gleicher Aufmerksamkeit an. Der gewandte Elementarlehrer wird auch die jüngsten Elementarschüler in jeder Stunde angemessen zu betheiligen wissen, indem er bald ein Wort, bald einen Satz, bald ein Sprüchlein oder einen kleinen Vers von ihnen mitsprechen und merken läßt. Nach und nach lernen diese Kleinen die biblischen Geschichten gar lieblich wieder erzählen,

daß man daran seine Freude haben und an das Wort der Schrift denken muß: „Aus dem Munde der jungen Kinder hast du dir eine Macht zugerichtet."

II. Wenn wir uns nun anschicken, diejenigen biblischen Geschichten zu bezeichnen, welche zusammen einen Jahrescursus für die Unterclasse bilden können, so haben wir zuvor erst noch etliche Vorfragen von principieller Bedeutung zu erörtern. Soll man Kindern der Unterclasse einer dreiclassigen Schule biblische Geschichten bloß aus dem alten Testamente erzählen? oder bloß aus dem neuen? oder aus beiden Testamenten? Wenn aber aus beiden: soll man dann mit alttestamentlichen, oder mit neutestamentlichen beginnen, oder soll man alt- und neutestamentliche Geschichten nebeneinander lehren? Jeder dieser Fälle hat pädagogische Auctoritäten für sich. Es muß für Jünger des Lehramts lehrreich sein, zu erfahren, wie diese verschiedenen Ansichten motivirt werden. Gehen wir sie der Reihe nach durch.

1. Karl Bormann, Schulrath in Berlin, will nach einem sehr lehrreichen Aufsatz im „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer" von Diesterweg (3. Aufl.), daß man in der Elementarclasse der Volksschule (mit Kindern von 6—8 Jahren) nur Geschichten aus dem alten Testamente erzähle. Er gibt dafür drei Gründe an: einen historischen, einen didaktischen, einen pädagogischen.

a. Der historische Grund lautet: „Das Kind wird auf diese Weise mit der Geschichte des Reiches Gottes in der Ordnung bekannt, wie dieselbe sich in der Menschheit entwickelt hat." Wie alle Geschichte, so hat auch die Geschichte des Reiches Gottes sich von einfachsten Anfängen aus stufenweis zu reicher und reichster Mannichfaltigkeit entwickelt. Wer daher der Regel huldigt: vom Einfachen zum Zusammengesetzten, der wird auch dem historischen Grundsatze Bormann's beipflichten. Doch beweist dieser Grundsatz nur, daß man im biblischen Geschichtsunterrichte mit alttestamentlichen Erzählungen zu beginnen habe, nicht aber, daß man für einen zweijährigen Unterricht dieser Classe nur aus dem alten Testamente erzählen dürfe. Bormann will das aber; denn wenn er auch gestattet, zur Zeit der hohen Feste Festgeschichten einzulegen, so sind das nur Ausnahmsfälle.

b. Der didaktische Grund lautet: „Die Geschichten des alten Testaments sind vorzugsweise Familiengeschichten. Wenn also an das Bekannte das dem Kinde mitzutheilende Unbekannte angeknüpft werden soll, wie kann das auf eine einfachere und sicherere Weise geschehen, als auf die eben bezeichnete?" — Familiengeschichten sind solche, die sich im Kreise des Familienlebens zugetragen haben, in denen also Vater, Mutter, Herr, Knecht, Brüder, Schwestern und Freunde die handelnden Personen sind. Die biblischen Geschichten des alten Testaments sind nun allerdings vor-

herrschend Familienerzählungen, die wir darum heilige nennen, weil sich Gott jenen Familien in besonderen Erscheinungen, oder in sehr wunderbaren Führungen offenbart hat. Es sind also jene Erzählungen nicht rein menschliche, sondern — so zu sagen — göttlich=menschliche; denn in allen handelt es sich um ein Verhalten Gottes gegen Menschen oder der Menschen gegen Gott.

c. Der pädagogische Grund lautet: „Es ist eine oft ausgesprochene Wahrheit, daß (in Bezug auf Entwicklung geistig=religiösen Lebens) zwischen der Geschichte der Menschheit und der Geschichte des Einzelnen etwas Verwandtes sei; daraus folgt, daß auch die Kindheit des Menschengeschlechts mit der Kindheit des Einzelnen etwas Verwandtes haben müsse. Warum also nicht das Verwandte mit dem Verwandten nähren?" Verhält sich nicht das alte Testament zum neuen wie das Kindesalter zum Jünglings= und Mannesalter? oder — ohne Bild — wie Verheißung zur Erfüllung, wie Verlangen und Sehnsucht zur Befriedigung, wie Bedürfniß zur Sättigung? Warum diesen von der Natur, ja mehr, diesen von Gott selbst vorgezeichneten Weg verlassen? Er ist gewiß der im ganzen Sinne des Worts naturgemäßeste.

Gott nennt sich selbst den Erzieher seines Volkes, wenn er beim Propheten Hesekiel also zu Israel spricht: „Ich habe dich erzogen und lassen groß werden, wie ein Gewächs auf dem Felde." Und wie methodisch ist die Methode Gottes schon in den Anfängen seiner Heilswege! „Das Paradies ist der Kindergarten, der lockende Apfel die Kindesversuchung, Gebot und Verbot die Erziehung. Wie greift es da in das Herz, von der ersten Sünde, der ersten Scham, der ersten Lüge, dem ersten Bruderzwist und Elternleid, dem heiligen Zorne Gottes über das Böse erzählen zu hören. Familiengeschichte ist Alles." (Zezschwiz.)

2. Andere Methodiker fanden es pädagogisch und methodisch viel mehr gerechtfertigt, in der Unterclasse nur neutestamentliche biblische Geschichten zu lehren. Nichts — so meinten sie — sei natürlicher, als das getaufte Christenkind gleich bei seinem Eintritt in die christliche Schule mit der Lebensgeschichte seines Heilands bekannt zu machen, dessen Namen es trage. Chr. H. Zeller, der sich im zweiten Theile seiner „Lehren und Erfahrungen" für die Geschichten des neuen Testaments entscheidet, motivirt seine Ansicht also: „Der erste biblische Geschichtsunterricht für die Classe der kleinsten Kinder enthält geschichtlich treue, aber einfältige, kindliche Erzählungen aus dem Leben Jesu nach den vier Evangelien, weil in Jesu die Liebe Gottes erschienen und die allerfaßlichste, aber auch die allerwichtigste, unendlich bedeutsamste Geschichte geworden ist. Die Offenbarung Gottes ist eine Reihe von Thatsachen. Dieser Thatsachen allergrößte und erstaunlichste ist aber die Offenbarung Gottes in Christo Jesu." Bormann bemerkt dagegen mit

Recht: „Wer wird mit dem Allergrößten, mit dem Erstaunlichsten beginnen?" Gleichwol stehen auf Seite Zeller's Namen von beßtem Klang. Es ist aller Beachtung werth, was Köhnlein im Vorwort zu seinen „Biblischen Geschichten für das erste Jugendalter" sagt: „Es ist eine Persönlichkeit, die in allen Geschichten des neuen Testaments immer wieder entgegentritt, und zwar die liebenswürdigste und erhabenste. Auf diese eine Person ist Sinn und Herz gerichtet, und wird und soll werden dem Kinde der Mittelpunkt seines Lebens."

3. Palmer theilt der untersten Classe der Volksschule biblische Geschichten aus beiden Testamenten zu, aber er stellt grundsätzlich die neutestamentlichen voran. Damit steht auch er im Gegensatz zu denen, welche grundsätzlich der Unterclasse nur alttestamentliche Historien zutheilen, ebenso zu denen, die, wie Vormbaum, mit alttestamentlichen Erzählungen begonnen haben wollen. In seiner Evangelischen Katechik (1. und 3. Aufl.) motivirt Palmer seine Ansicht in eingehender Weise.

Palmer führt zunächst Kompff an, der in einem methodischen Schriftchen „Ueber den Religionsunterricht auf Schulen" grundsätzlich mit dem alten Testamente begonnen haben will. Kompff sagt: „Der Unterricht fängt mit dem alten Testamente an; denn mit dem neuen Testamente beginnen, hieße den Anfang zum Ende machen. Alle vier Evangelisten setzen schon in ihrem Anfang als die unentbehrliche Grundlage des Worts und des Verständnisses ihrer eigenen Geschichte die alttestamentliche Geschichte voraus, und jeder Versuch, das alte und neue Testament von einander zu lösen, führt folgerichtig zur Vernichtung der Wahrheit beider." Aehnlich Menken: „Das neue Testament ohne das alte ist wie ein Gebäude ohne Fundament, wie ein Nachsatz ohne Vordersatz."

Diesen gegenüber sagt nun Palmer: „Die Bevorzugung des neuen Testaments bei der Wahl der biblischen Geschichten sei keineswegs ein Zerreißen des Bandes zwischen dem alten und neuen Testamente; das werde nicht beabsichtigt, liege auch nicht nothwendig in jenem Verfahren. Niemand bestreite, daß das ganze neue Testament auf dem alten als seiner Grundlage ruhe, daß eine vollständige Erfassung der neutestamentlichen Wahrheiten in ihrer ganzen Tiefe nicht möglich sei, ohne daß man zugleich in die Tiefe der alttestamentlichen Wahrheit eindringe. Allein man könne mit vollem Recht behaupten, daß eine Erkenntniß des alten Testaments unmöglich sei ohne die des neuen, und es könne gefolgert werden, weil die rechte Erkenntniß des alten Testaments als göttliche Offenbarung erst aus der des neuen Testaments resultire, so müsse statt mit jenem, vielmehr mit diesem begonnen werden, und stünden also beide Testamente al pari, sofern jedes das andere voraussetze, das eine der Zeit, das andere dem Geiste nach. Die Heiden seien ohne das alte Testament zum Glauben an das Evangelium und erst von diesem aus zum Glauben an das alte Testament gekommen, während

die Juden mit dem alten Testamente in der Hand Feinde des Evangeliums geblieben wären. Wenn man aber weiter sage, das neue Testament sei ohne das alte Testament ein Gebäude ohne Fundament, so müsse man fragen, ob das Kind im Leben naturgemäß zuerst ein Gebäude selbst (Wohnzimmer, Hausfluren) kennen lerne, oder ob man ihm vorher das Fundament und das Kellergewölbe zeige. Auch der Baum könne freilich nicht existiren ohne seine Wurzel, aber ehe man dem Kinde die Wurzeln zeige, lerne es erst die Krone mit Blüthen und Früchten kennen, werde sich deren freuen und allmählig fähig und begierig werden, auch die Wurzeln, daraus er erwachsen, kennen zu lernen. Man sehe, daß der Fehler der Deduction darin liege, daß zwischen der objectiven Folge der Dinge und zwischen der subjectiven Folge der Erkenntniß nicht gehörig unterschieden werde. Was an sich das Erste sei, auf welches erst ein Zweites folgen könne, das sei für das menschliche Erkennen und Begreifen nicht ebenso nothwendig auch das Erste, vielmehr mache dieses zunächst immer gerade den umgekehrten Weg, beginne bei der in's Auge fallenden Wirkung und gehe erst hiernach auf die Ursache zurück, um dann allerdings erst wieder von der Ursache aus die Wirkung zu begreifen, die vorerst nur angeschaut, aber gleichwol doch in's Erkennen und Wissen aufgenommen wurde und das Interesse für sich gewann." Soweit Palmer.

Es erscheint uns zunächst nicht ganz richtig, daß die Heiden ohne die alttestamentlichen Grundwahrheiten zum Glauben an das Evangelium gekommen. „Wer zu Gott kommen will, der muß glauben, daß er sei, und denen, die ihn suchen, ein Vergelter sein werde." (Ebr. 11, 6.) Der Glaube an Gott ist also alles Glaubens Anfang. Daher verkündigt Paulus den Heiden immer zuerst den Gott Israels — den Schöpfer, Erhalter und Regierer der Welt. (Apostelgesch. 14, 15—17. 17, 22—32.) Ferner beginnt der Apostel überall mit der Predigt der Buße. In der Predigt von der Buße zu Gott concentrirt sich aber das Gesetz des alten Bundes; denn Bußpredigt ist Gesetzespredigt. Erst nach dieser Grundlegung verkündigte Paulus das Evangelium — d. i. Christum und sein Heil. — Was aber die Juden betrifft, so sind diese allerdings hauptsächlich durch das alte Testament zum Glauben an das Evangelium gekommen, so viele ihrer überhaupt zum Glauben kamen. Der Herr selbst wies die Juden beständig auf das alte Testament. „Wenn ihr Mosi glaubtet, so glaubtet ihr auch mir; denn er hat von mir geschrieben." Den Emmaus-Jüngern legte er alle Schrift aus, „die von ihm geschrieben war". Die Beroenser forschten in der Schrift, ob sich's auch also hielte, wie von Paulo gesagt war. Apollo überwand die Juden in Ephesus beständig und erwies öffentlich durch die Schrift (also durch das alte Testament), daß Jesus der Christ sei.

Auf die Gleichnisse vom Gebäude und Baum wollen wir nicht eingehen. Omne simile claudicat. Die Vorstellung vom Lehrgebäude

im Sinne der Wissenschaft läßt sich auf den Elementarunterricht, zumal auf den der Unterstufe, nicht anwenden. Geschichte vergleicht man passender mit einem Fluß oder einer Linie. Wo man aber auch an einen Fluß oder an eine Linie herantritt, überall liegt das, wovor man steht, offen da. Darum liegen die biblischen Erzählungen von der Schöpfung, vom Paradies, von Cain und Abel, oder später von Joseph und Moses für das „subjective Erkennen" gerade ebenso offen da, wie die Erzählungen von der Geburt Jesu oder von seinem Leiden.

Palmer's Argumente sind für den Augenblick sehr scheinbar. Aber er argumentirt unseres Bedünkens viel zu sehr aus dem theologischen System heraus. Für die Pädagogik und Methodik liegt Alles viel einfacher. Es kann sich in der Unterclasse, bei Kindern von 6 und 7 Jahren noch gar nicht um eine heilsgeschichtliche Systematik handeln, sondern in der That nur um die einfachsten religiösen Wahrheiten, um die allerersten Anfänge in der Gottseligkeit. Die Kleinen sollen an 40 bis 50 der leichtesten und verständlichsten biblischen Erzählungen lernen, daß ein Gott ist, der Alles geschaffen hat und erhält, von dem das Kind selbst Leben, Gesundheit, Essen, Trinken empfangen hat und noch empfängt, der die guten und frommen Menschen liebt, die bösen aber straft u. s. w. Selbst im Leben Jesu ist es nicht sowol das Dogmatische, was die Kleinen anzieht und interessirt (obwol auch sie bei den Wundern die göttliche Macht und Herrlichkeit des Herrn ahnen), als vielmehr die Liebe, mit der der Heiland sich aller Elenden erbarmungsvoll annahm. Das **Ethische** ist überhaupt in der Elementar- und Mittelclasse die **Hauptsache** und in den Vordergrund zu stellen; eine gewisse dogmatische Basis kann und darf ja nicht fehlen, aber diese legt die biblische Geschichte ganz von selbst. Erzähle nur warm von Gottes Güte und Liebe, und das Kind glaubt an Gottes Güte und Liebe! Folge auch hierin der Methode der Schrift. Sie beginnt nicht mit einem Beweise von Gottes Dasein, sondern erzählt sofort von einer großen That des seienden Gottes. Was aber unsere Betonung des Ethischen betrifft, so geht es eben auch bei dem Kinde vom Gesetz zum Evangelio. Wenn wir es anleiten, Gottes Willen zu thun, so wird es mit der Zeit „inne werden", daß uns Christi Worte und Thaten des Vaters Wesen und Heilsrath offenbaren. Das ist ja das große Räthsel der Gottseligkeit, daß nur die, die sich üben im Gehorsam gegen Gott, eben dadurch befähigt werden, auch die tiefsten Geheimnisse des Reiches Gottes verstehen zu lernen. (Joh. 7, 17.) Nur „die reines Herzens sind, sollen Gott schauen."

Zusatz. Wir können's uns nicht versagen, aus Bd. II., Abth. 1 der Katechetik von Zezschwitz noch folgende Worte aufzunehmen. „Eines springt sofort in die Augen, daß die neutestamentliche Geschichte vom dogmatischen Gehalt viel inniger durchdrungen, überall viel unmittelbarer von Idee und Gedanken beherrscht ist, als die alttestamentliche. Wenn Palmer fragt: „ob denn die Lebensgeschichte des Herrn weniger Verwandtes

mit der Kindheit habe, als die Geschichte der Patriarchen", so sagen wir unbedenklich: „ja, weniger." Und wenn er weiter fragt: „Zumal seine eigene Jugendgeschichte, ist sie nicht gerade im reinsten Sinne die Kindheitsgeschichte der Menschheit, d. h. einer heiligen Menschheit?" so verräth dieser Satz eben den Unterschied, der den Ausschlag gibt. Abgesehen davon, daß wir außer dem Tempelgang aus der „Jugendgeschichte" Christi eigentlich nichts zu erzählen haben, ist's eben nicht die Menschheitsgeschichte in ihren Anfängen selbst, sondern im Lichte der höhern Idee. Die göttliche Größe der Person Christi, die Heilsgeschichte aller seiner Werke macht es unmöglich, hier Geschichte nur als Geschichte zu erzählen. Dagegen wohnt der Ur- und Patriarchengeschichte ein überwiegend anschaulicher, sinnbildlicher Charakter ein. Geschichte und Geschichten erscheinen hier in viel naiverer Ausführlichkeit und darstellender Schilderung, in rein antikem Gewande der Einfalt, dabei in viel größerer und anregenderer Mannichfaltigkeit wechselnder Scenen und Gestalten; das Menschliche endlich wird als rein Menschliches und doch stets unter der Weihe einer heiligen Welt dargestellt. Wenn die neutestamentliche Erzählung **überwiegend dogmatisch** ist, so empfiehlt sich die alttestamentliche als Ausgangspunkt schon **durch ihre Verwandtschaft mit der rein moralischen Erzählung.**"

4. Palmer bekennt sich im Wesentlichen zu den Grundsätzen des Professor Stern, die dieser in der Schrift darlegt: „Erfahrungen, Grundsätze und Grundzüge für den Religionsunterricht." Stern sagt hier: „Es muß darauf gehalten werden, daß die Geschichten der Offenbarung des alten und neuen Testaments nicht nach-, sondern nebeneinander behandelt werden, und zwar mit Bevorzugung des neuen Testaments, damit das christliche Kind mit den hellen Augen des Christen die vorchristliche Zeit auffasse." Wird das einem Kinde von 6, 7 Jahren möglich sein? Es ist das eine pädagogische Illusion. Palmer findet mit Recht auch die Ausführung des Nebeneinander unpraktisch; denn an einem Tage der Woche eine Geschichte des alten Testaments, am andern aber eine des neuen Testaments erzählen — dieses Durcheinander müßte die Kinder in der That verwirren.

5. Wir unsres Theils beginnen den Religionsunterricht der Unterstufe mit alttestamentlichen biblischen Geschichten. Wie viele aus beiden Testamenten zu geben — das richtet sich nach der Zahl der Wochenstunden, die der Schulplan für den Gegenstand bestimmt. Bei 2 St. wöchentlich lassen sich jährlich 36, bei 3 St. 48—50 gut behandeln.

Was nun die Auswahl selbst betrifft, so ist diese keineswegs leicht. Wir geben dafür in Nachstehendem einige leitende Grundsätze.

I. a. Dem Grundsatze: Vom Einfachen zum Zusammengesetzten — folgt die Geschichte der Entwickelung des Reiches Gottes ganz von selbst. Wie alle Geschichte, so beginnt auch diese ganz einfach, wird aber mit der Fortentwickelung des Menschengeschlechtes stetig mannichfaltiger — also zusammengesetzter. Auf diesem Wege kommen wir aber zu Geschichten, die für die Unterstufe zu zusammengesetzt — zu hoch sind. Das tritt da ein, wo Israels Geschichte zur Volksgeschichte wird. Diese paßt noch nicht für die Unterstufe. Darum bedürfen wir hier gleich noch eines andern Grundsatzes, gleichsam als Correctiv für den ersten.

b. Die biblischen Geschichten der Unterstufe müssen durchweg familienartigen Charakter haben, in jedem Falle einfache monographische Ein-

zelbilder sein. Das Kind lebt in der Familie und kennt das Familienleben; darum werden die Kleinen von den familienartigen Geschichten der Schrift so sehr angezogen. Hier schließt sich das Unbekannte an Bekanntes an. Wo die Geschichte Israels den Charakter der Volksgeschichte annimmt, gehört sie nicht mehr für die Unterstufe. Nun wird zwar Israel schon unter Moses zum Volke Gottes; aber von da bis auf Salomo herauf finden wir noch eine gute Anzahl lieblicher Familien- und Einzelbilder. (Moses Geburt und wunderbare Rettung — die fromme Ruth — Eli's Haus und Samuel — David und Goliath — Absalom.) Wir schließen den alttestamentlichen Cyclus absichtlich mit dem Tempelbau ab; denn die neutestamentlichen führen uns ja sofort in den Tempel. (Zacharias empfängt die Verkündigung des Johannes im Tempel — das Jesuskind wird im Tempel dargestellt — der 12jährige Jesus im Tempel.)

Nun ließe sich weiter auch motiviren, weshalb gewisse biblische Geschichten, die an sich auch familienartig und einfach sind, ausgelassen worden. (Geschichte Hams). Wir können aber darauf nicht weiter eingehen. Zezschwitz hält die Schöpfungsgeschichte für die Unterstufe ungeeignet. Wir lassen sie nicht weg, fordern aber eine angemessene Behandlung, und zwar im Anschluß an die Schnorr'schen Bilder. Schon drei- und vierjährige Kinder fragen: Wer hat den lieben Mond gemacht? Warum sollen wir da dem sechsjährigen nicht sagen können, daß der liebe Gott Licht und Luft, Land und Meer, Thiere und Menschen geschaffen habe? Die Geschichte von Kain und Abel haben wir zwar in Einschluß gestellt; finden sie aber an sich keineswegs bedenklich. Nur sehe man sie nicht als eine reine Mordgeschichte an. Sie erzählt die erste gottesdienstliche Handlung, lehrt in einfachster Weise, wie Gott bei unsrer Anbetung auf das Herz sieht, lehrt weiter, wohin Bruderhaß führt und wie der verborgene Gott Sünden, die kein Mensch gesehen, weiß und offenbar macht. Wenn das Alles in kindlicher Weise behandelt wird, so macht die Erzählung einen tiefen Eindruck auf die Herzen der Kleinen. Und wie gern und wie leicht lernen sie den Spruch: „Wenn du fromm bist, so bist du angenehm." — Läßt man auf Adam gleich Abraham folgen, so bilden diese zwei eine Art Gegenbild. Adam, der Stammvater der Menschheit, ist Gott ungehorsam; Abraham, der Stammvater des Volkes der Wahl, ist Gott gehorsam. So reihen sich beide Bilder passend an einander. Doch wir wenden uns nun zum neuen Testament.

II. a. Hier beginnen wir natürlich mit der Kindheitsgeschichte des Erlösers. Das bedarf keiner Rechtfertigung.

b. Aus der prophetischen Thätigkeit des Erlösers wählen wir Wunder und Gleichnisse.

α. Für das Wunderbare hat das Kind viel Sinn. Thierfabeln und Märchen nähren vor der Schulzeit diesen Sinn Aber auch schon die Kleinen lernen merken, daß diese Erzählungen nur Dichtung sind. Bei den biblischen Wundern dagegen ist nur Wahrheit, weil Wirklichkeit. Die neutestamentlichen enthüllen in der anschaulichsten Weise die Macht des Erlösers, aber auch seine erbarmende Liebe. Dazu bewegen sich namentlich die Heilwunder so recht im Familienleben. Hier tritt dem Kinde oft in der ergreifendsten Weise Familienleid in mannichfaltiger Gestalt entgegen, aber auch jene Familienliebe, die rastlos Hülfe sucht, endlich Familienfreude nach erlangter wunderbarer Hülfe. Wie anschaulich gerade die Wundererzählungen erzählen, beweist auch der Umstand, daß gerade sie der bildlichen Darstellung so besonders fähig sind. Straf- und prophetische Wunder, Heilungen Besessener &c. gehören nicht für die Unterstufe.

β. Die eigentliche Lehrthätigkeit des Herrn anlangend, so gehören seine Lehrreden und Lehraussprüche, einzelne ausgenommen, auch noch nicht für die Unterstufe, wol aber eine Anzahl seiner Gleichnisse, in denen der Herr einfache religiöse Wahrheiten in geschichtliches Gewand gekleidet hat. Man theilt die Gleichnisse ein a) in apologische, die eine Wahrheit aus dem Menschenleben versinnlichen, indem in ihnen redende und handelnde Personen

die Hauptgegenstände bilden, wie z. B. in den Gleichnissen vom verlornen Sohn, vom barmherzigen Samariter ꝛc.; b) in symbolische, die einen Stoff aus der leblosen Natur nehmen, wie in den Gleichnissen vom viererlei Acker, vom Unkraut unter dem Waizen.*) Von diesen beiden Arten der Gleichnisse eignen sich die apologischen für die Unterstufe am beßten. Von diesen haben wir auch eine Anzahl eingestellt, während wir die leichtern symbolischen erst in der Mittelclasse einführen. Unser Cyclus schließt mit Erzählungen aus der γ) Leidens- und aus der δ) Herrlichkeitsgeschichte des Herrn. So viel zur Motivirung der für die Unterstufe gewählten biblischen Geschichten.

Wir haben den meisten Geschichten passende Sprüche, hie und da auch Liedstrophen und Reimverse beigefügt, die in die Betrachtung der Geschichte zu verweben und dem Gedächtnisse der Kinder einzuprägen sind. Die Sprüche werden durch die biblische Geschichte erklärt. Die zu lernenden Sprüche sind mit einem Sternchen bezeichnet. Wir haben kurze Sprüche gewählt, die bald gemerkt werden. Sie sind auch leicht verständlich, schließen sich an die betreffende biblische Geschichte an und bilden ihres Theils in ihrer Gesammtheit eine kurze Christenlehre. Uebrigens wären wir auch mit Schüren einverstanden, wenn die Zahl der biblischen Geschichten für die Unterstufe auf 40 oder gar 30 (für die Kleinkinderschule auf noch weniger) herabgesetzt wird. Denn allerdings sind die kleinen Kinder vergeßlich und darum eine periodische Wiederholung der dagewesenen Geschichten ganz nothwendig. „Wer da meint, es würde das öftere Erzählen den Kindern langweilig sein, der kennt weder das Wesen der biblischen Geschichte noch der Kinder. Wo der Erzählton nur einigermaßen getroffen wird, da bleibt die biblische Geschichte den Kindern immer neu.“ (Schüren.)

Ein Cyclus biblischer Geschichten für die Unterclasse.

Altes Testament.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Lied- und Reimverse.
1.	Schöpfung der Welt.	*Ps. 33, 9. Wenn er spricht, so geschieht's —. *Ps. 115, 3. Unser Gott ist im Himmel, er kann —.
2.	Adam und Eva. Paradies und erste Sünde. (Cain und Abel.)	*Ps. 5, 5. Du bist nicht ein Gott, dem gottlos Wesen —. Vers. Viel Böses seh ich als ein Kind, Und Böses lernet man geschwind. Behüt', o Gott, mich jeden Tag, Daß ich nichts Böses lernen mag.

*) S. Ziegler, Fundamentum dividendi — homiletische Vorträge S. 104.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Lied- und Reimverse.
3.	Abraham folgt dem Rufe Gottes.	Liedstrophe. Wie Gott mich führt, so will ich gehn, Sein Weg ist doch der beßte.
4.	Abraham ist friedliebend.	* Matth. 5, 9. Selig sind die Friedfertigen, denn —. * Ps. 133, 1. 3. Siehe, wie fein und lieblich ist es, wenn —. Reimvers. Sieh', wie lieblich und wie fein Ist's, wenn Brüder friedlich sein.
5.	Abraham will auf Gottes Befehl seinen Sohn opfern.	Liedstr. Gott, deinen heiligen Befehlen, Will ich als Kind gehorsam sein.
6.	Isaaks Verheirathuug.	Reimv. 1. All' unser Werk, soll es gedeihn, Muß mit Gebet begonnen sein. 2. Mit Gott fang an, mit Gott hör' auf, Dieß ist der rechte Lebenslauf.
7.	Jacob's Traumgesicht von der Himmelsleiter.	Reimv. 1. Das Auge Gottes wacht Auch in der dunklen Nacht. 2. Schläffst du ein in Gottes Hut, Schläffst du sicher, schläffst du gut.
8.	Jacob wird bei Laban reich — Heimkehr.	Liedervers. Wer nur den lieben Gott läßt walten, Und hoffet auf ihn allezeit rc. (V. 1). * Ps. 50, 15. Rufe mich an in der Noth, so —.
9.	Joseph wird vom Vater geliebt, von den Brüdern gehaßt.	(Ps. 133, 1. Siehe, wie fein —.) (Jac. 3, 16. Wo Neid und Zank ist, da ist —.) * Ps. 37, 5. Befiehl dem Herrn deine Wege —.
10.	Joseph wird nach Egypten verkauft — Versuchung und Gefängniß.	* Ps. 37, 37. Bleibe fromm und halte dich recht —. * Tob. 4, 6. Dein Lebelang habe Gott vor Augen —. Liederv. Sollt' es gleich bisweilen scheinen, Als verließe Gott die Seinen u. s. w. (V. 1.)
11.	Joseph wird erhöht.	* Jes. 28, 29. Des Herrn Rath ist wunderbar — hinaus. (Ps. 103, 2. Lobe den Herrn, meine Seele —.) Reimv. Wenn die Noth am größten, Ist Gottes Hilf' am nächsten.
12.	Die Brüder Josephs ziehen zum ersten Male nach Egypten.	Reimv. Ein gut Gewissen Ist ein sanftes Ruhekissen.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Lied- und Reimverse.
13.	Die Brüder Josephs ziehen zum andern Male nach Egypten.	Reimv. Es ist nichts so fein gesponnen, Es kommt doch endlich an die Sonnen.
14.	Joseph gibt sich seinen Brüdern zu erkennen.	* Matth. 6, 14. So ihr den Menschen ihre Fehler vergebet —. 5. Bitte. Vergib uns unsere Schuld, wie wir —.
15.	Jacob zieht mit seinem ganzen Hause nach Egypten.	* Sir. 3, 14. Liebes Kind, pflege deines Vaters — er lebet. Liederv. Gott hat noch niemals was verseh'n In seinem Regiment; Nein, was er thut und läßt gescheh'n, Das nimmt ein gutes End'.
16.	Das Elend der Israeliten in Egypten — Mosis Geburt und Rettung.	* Hiob 10, 12. Leben und Wohlthat hast du an mir —.
17.	Mosis Berufung.	
18.	Gott führt sein Volk aus Egypten.	Liederv. Wer nur den lieben Gott läß. walten 2c. (V. 1. Wiederholung.)
19.	Gott nährt sein Volk in der Wüste und gibt ihm das Gesetz.	* Ps. 118, 1. Danket dem Herrn; denn —. * Pred. Sal. 12, 13. Fürchtet Gott und haltet —.
20.	Die fromme Ruth.	(B. Ruth 1, 16, 17. Rede mir nicht darein, daß ich dich verlassen sollte. Wo du hingehst 2c.)
21.	Eli und Samuel.	* Spr. Sal. 1, 10. Mein Kind, wenn dich die bösen Buben locken, so —. * Ephes. 6, 2. Ihr Kinder, seid gehorsam euren Eltern —. Vers: Ueb' immer Treu und Redlichkeit —.
22.	Saul wird König.	
23.	David und Goliath.	* Petri 5, 5. Gott widerstehet den Hoffärtigen —.
24.	David wird König. Absalom.	(Ps. 23, 1. Der Herr ist mein Hirt —.) * Sprüchw. 30, 17. Ein Auge, das den Vater —.
25.	Salomo wird König — Gebet und erster Richterspruch.	Sprüche Sal. 23, 26. Gib mir, mein Sohn, dein Herz —.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Lied- und Reimverse.
26.	Der Tempelbau.	* Ps. 26, 8. Ich habe lieb die Stätte deines Hauses —. * Luc. 11, 29. Selig sind, die Gottes Wort hören —.
		Neues Testament.
1.	(Johannes Geburt und Beschneidung.)	
2.	Die Geburt Jesu. Die Weisen aus dem Morgenlande u. Flucht nach Egypten.	* Joh. 3, 16. Also hat Gott die Welt geliebt —. Lied. Ihr Kindlein, kommt, o kommt doch all' 2c. Liederv. Gelobet seist du, Jesus Christ, Daß du Mensch geboren bist 2c.
3.	Der zwölfjährige Jesus.	(Ps. 26, 8. Herr, ich habe lieb die Stätte —.)
4.	Taufe Jesu.	Matth. 3, 17. Dieß ist mein lieber Sohn, an dem ich —.
5.	Die Hochzeit zu Kana.	Gebet. Komm, Herr Jesu, sei unser Gast 2c.
6.	Der Gichtkranke.	Marc. 2, 5. Mein Sohn, deine Sünden sind dir vergeben —.
7.	Jesus heilt des Hauptmanns Knecht.	* Matth. 21, 22. Alles, was ihr bittet im Gebet —.
8.	Stillung des Meersturmes.	* Matth. 8, 26. Ihr Kleingläubigen, warum seid ihr so furchtsam?
9.	Jesus heilt einen Tauben u. Blinden.	Marc. 7, 37. Er hat Alles wohlgemacht; die Tauben macht er hörend und die Sprachlosen redend.
10.	Jesus weckt Jairi Töchterlein auf.	Reimv. Wer heut ist frisch, gesund und roth, Ist morgen krank, ja wohl gar todt.
11.	Jesus erweckt den Jüngling zu Nain.	
12.	Johannes wird enthauptet.	Offb. 2, 10. Sei getreu bis in den Tod.
13.	Speisung der Fünftausend.	(Luc. 11, 28. Selig sind, die Gottes Wort hören —.) * Jac. 1, 22. Seid aber Thäter des Worts —. * Ps. 145, 15. Aller Augen warten auf dich —. Liederv. Nun danket alle Gott Mit Herzen, Mund und Händen 2c.
14.	Gleichniß vom verlornen Sohn.	* Pred. Sal. 14, 34. Die Sünde ist der Leute Verderben.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Lied- und Reimverse.
15.	Der barmherzige Samariter.	* Matth. 5, 7. Selig sind die Barmherzigen —.
16.	Der reiche Mann und der arme Lazarus.	Gal. 6, 7. Was der Mensch säet — ernten. Ps. 126, 5. Die mit Thränen säen — mit Freuden ernten.
17.	Jesus segnet die Kinder.	* Marc. 10, 14. Lasset die Kindlein zu mir kommen —.
18.	Jesus ißt mit seinen Jüngern das Osterlamm. Einsetzung des heiligen Abendmahls.	Joh. 13, 34. Ein neu Gebot gebe ich euch —.
19.	Jesus in Gethsemane.	(Matth. 26, 39. Mein Vater, ist's möglich —.)
20.	Jesus vor Pilatus.	* Joh. 1. 29. Siehe, das ist Gottes Lamm 2c. Liederv. O Haupt voll Blut und Wunden —.
21.	Jesus wird gekreuziget und begraben.	* Jes. 53, 5. Er ist um unserer Missethat willen —. Liederv. Christe, du Lamm Gottes, Der du trägst die Sünde der Welt 2c. —.
22.	Christi Auferstehung und die Emmausjünger.	Liederv. Jesus lebt! mit ihm auch ich; Tod, wo sind nun deine Schrecken? 2c. * Matth. 18, 20. Wo zwei oder drei versammelt sind —.
23.	Christi Himmelfahrt.	* Joh. 14, 2. In meines Vaters Hause sind viele —.

Bemerkung. Wir würden für die Unterstufe einer fünf- und mehrclassigen Schule (für die Kleinkinderschule) noch weniger Geschichten bestimmen, etwa 16, und zwar neutestamentliche. Auch das 5- und 6-jährige Kind kennt den heiligen Christ; darum erzähle man ihm nun auch vom heiligen Christ. Wir bezeichnen folgende Geschichten: Die Geburt Jesu — der zwölfjährige Jesus — die Taufe Jesu — die Hochzeit zu Cana — Jesus heilt den kranken Knecht eines Hauptmanns — Jesus stillt den Seesturm — Jesus heilt einen Gichtbrüchigen — Jesus weckt das Töchterlein des Jairus auf — Jesus weckt den Jüngling zu Nain auf — das Gleichniß vom verlornen Sohn (nur das Geschichtliche) — der barmherzige Samariter — Jesus segnet die Kinder — Jesus stirbt am Kreuze — Jesus steht von den Todten auf — Jesus fährt gen Himmel. Ueberall das rein Geschichtliche. Bei der unterrichtlichen Behandlung ist gerade bei diesem Alter der Gebrauch der Schnorr'schen Bilder ganz wesentlich.

b. Unterrichtliche Behandlung.

§. 119.

Wir haben im vorigen Paragraph vorgeführt, welche biblischen Historien in der Unterclasse einer Volksschule, also mit Kindern von 6—8

Jahren zu behandeln sind. Nun folgt die Frage nach dem Wie dieser Behandlung, eine Frage, bei deren Beantwortung gar vieles zu bedenken ist. Denn gerade in der Elementarclasse kommt so sehr viel darauf an, daß der Lehrer jede einzelne Erzählung vor der Lehrstunde in rechter Weise zubereite, in der Lehrstunde selbst aber in rechter Weise ausführe.

1. Wenn jede biblische Geschichte auf der Unterstufe gerade so erzählt werden könnte, wie sie in der Bibel steht, dann bedürfte sie in Betreff ihres Stoffes keiner besonderen Zubereitung. Aber der Elementarlehrer hat hie und da auszuscheiden, aber andererseits auch hinzuzuthun. Wir haben darum hier auf zwei Fragen Antwort zu geben: Was ist aus den biblischen Historien, wie sie die Bibel erzählt, in der Unterclasse auszuscheiden? Welche Erweiterungen sind im Interesse erhöhter Anschaulichkeit gestattet, und wie sind sie auszuführen?

a) Es gibt Methodiker, die grundsätzlich auch in der Unterclasse die biblischen Geschichten von Wort zu Wort erzählen, gerade wie sie in der Bibel stehen. Sie lassen es darum an keinem Worte fehlen, weil nur so die betreffende Scene ihre volle Anschaulichkeit gewinne, während Auslassungen oder Kürzungen das reiche biblische Bild zu einem Contourbilde verkümmern würden.

Aber gerade das Princip der Anschaulichkeit nöthigt zu gewissen Kürzungen; denn was in den biblischen Geschichten von Geographischem, Genealogischem, Ethnographischem, Chronologischem vorkommt, liegt meist ganz außerhalb des Anschauungskreises und des Interesses unserer Kleinen. Durch Auslassungen derartiger Stoffe wird das biblische Lebensbild keineswegs verkümmert, vielmehr concentriren sich nun die wesentlichen Momente der Erzählung zu einem dem Kinde viel faßbareren kleineren Bilde. Zeigen wir das an einem Beispiel.

Wir nehmen 1. B. Mos. 13, 1—13 vor uns. Hier können zuvörderst die Verse 1, 3 und 4 ganz ausgelassen werden. Dagegen sind Vers 2 und 5 wesentlich; denn der große Reichthum an Viehheerden ward die Ursache des nachfolgenden Zankes. Aus Vers 7 ist die ethnographische Bemerkung: „So wohnten auch zu der Zeit die Cananiter und Phereſiter im Lande" — unbedingt wegzulassen. Aus Vers 10 möge die geographisch-historische Bemerkung wegbleiben: „Denn ehe der Herr Sodom und Gomorra verderbte, war sie wasserreich, bis man gen Zoar kommt, als ein Garten des Herrn, gleichwie Egyptenland." Andere leisere Aenderungen bemerken wir nicht erst. Sollten Auslassungen den sprachlichen Zusammenhang schädigen, so stelle man diesen durch passende Bindewörter wieder her. Hiernach würde sich nun unsere biblische Geschichte gestalten, wie folgt.

I. Abraham war sehr reich an Vieh, Silber und Gold. Lot aber, der bei Abraham wohnte, hatte auch Schafe und Rinder. Und das Land mochte es nicht ertragen, daß sie bei einander wohnten; denn sie hatten daselbst nicht genug Weide für ihre Heerden. Und es war immer Zank zwischen den Hirten über Abrahams Vieh und den Hirten über Lots Vieh.

II. Da sprach Abraham zu Lot: „Lieber, laß nicht Zank sein zwischen mir und dir, zwischen meinen Hirten und deinen Hirten; denn wir sind ja Brüder. Lieber, scheide dich von mir. Willst du zur Linken, so will ich zur Rechten; willst du zur Rechten, so will ich zur Linken."

III. Da hub Lot seine Augen auf und besah sich die ganze Gegend am Jordan; denn sie war wasserreich und fruchtbar wie ein Garten des Herrn. Da erwählte sich Lot die ganze Gegend am Jordan und zog gegen Morgen. Also schied ein Bruder von dem andern. Abraham wohnte in Canaan und Lot in Sodom. Aber die Leute zu Sodom waren böse und sündigten sehr wider den Herrn.

Hier sind wir der Forderung, daß die biblische Geschichte so weit möglich mit den Worten der Schrift zu erzählen sei, gerecht worden. Ist es aber für die Unterstufe wirklich methodisch gerechtfertigt, sich so sclavisch an's Wort zu binden? Die Kleinen lieben einfachen Satzbau, leichte Satzverbindungen, ganz einfache Satzgefüge; sie nehmen die Worte gern in ihrer eigentlichen Bedeutung. So sind auch viele Redeweisen der Schrift der Kindersprache noch fremd. Soll man nun da nicht den biblischen Satzbau vereinfachen, fremde Redeweisen in den Kindern verständlichere verwandeln dürfen? Man sehe in Gen. 13 den 3. Vers. Hier erzählt die Bibel: „Abraham war sehr reich an Vieh, Silber und Gold." Geben wir diesen Satz so: „Abraham war sehr reich; denn er hatte viele Schafe, viele Rinder und viele Kameele, auch viele Knechte, viel Gold und Silber" — so ist das sachlich ganz nach der Schrift, sprachlich dagegen ist der erweiterte Satz in zwei Sätze zerlegt worden. Die Wiederholung der attributiven Bestimmung „viel" macht die Gegenstände des Reichthums merkhafter; denn es ist auf der Unterstufe ein Unterschied, ob ich sage: Abraham hatte viel Schafe, Rinder 2c., oder: Abraham hatte viel Schafe, viel Rinder und viel Kameele. Alle dergleichen Kleinigkeiten sind bei den Kleinen von Bedeutung. — Wenn wir die Worte: „Und das Land mochte es nicht ertragen, daß sie bei einander wohnten; denn ihre Habe war groß und konnten nicht bei einander wohnen" — so geben: „Weil Abraham und Lot so große Viehheerden hatten, so brauchten sie auch sehr viel Futter (Weide). Aber an dem Orte, wo sie jetzt beisammen wohnten, da war nicht mehr genug Weide für ihre großen Heerden." Oder: „Aber an dem Orte, wo sie jetzt wohnten, hatten die vielen Schafe und Rinder schon alles Gras weggefressen (aufgezehrt); darum fehlte es nun den Hirten an Futter für ihr Vieh." Solche und ähnliche Aenderungen schädigen die biblische Geschichte gewiß nicht. Was aber die ipsissima verba der redenden Personen betrifft, so bleiben diese in der Regel unverändert.

Aber es sind noch ganz andere Bedingungen zu erfüllen, wenn eine biblische Geschichte für die Kleinen von 6 Jahren **wirklich anschaulich** werden soll. Es gibt nämlich auch ein berechtigtes Hinzuthun, das man keineswegs in die Kategorie jenes Zuthuns stellen darf, wovor Offenb. 22, 18 gewarnt wird.

b. Vorab bekennen wir uns erst ausdrücklich zu dem Wort Zezschwiz's: „Der Lehrer lerne der heiligen Schrift ab, wie man göttliche Dinge menschlich einfach, kindlich, tief, plastisch und lehrreich zugleich erzählt." Die Erzählweise der Bibel ist ein unerreichbares Muster anschaulichen Erzählens. Wer eine biblische Geschichte auch nur mit den Worten der Schrift gut erzählt, erzählt schon anschaulich. Aber schrieben denn die heiligen Verfasser für sechs- oder siebenjährige Kinder? Zwar Vieles ist auch diesen sofort verständlich, wie z. B. die Worte: „Lieber, scheide dich von mir! Willst du zur Linken u. s. w." Aber oft wird es nöthig, die Situation einer biblischen Scene etwas zu malen, die stillen Gedanken, die verborgenen Gefühle handelnder Personen an's Licht zu stellen. Was schon ältere Kinder, noch mehr der Jüngling und Mann von selbst zu einer biblischen Erzählung hinzudenken, das muß man dem 6jährigen Kinde sagen. Man muß ihm Nebenzüge mit einer gewissen Umständlichkeit mit erzählen, muß die Gemüthszustände, die die biblischen Personen in den verschiedenen Lagen ihres Lebens gewiß gehabt haben, mit schildern. In der Geschichte Genes. 13 kann man Vers 6 so coloriren:

Und das Land (die Gegend), wo Abraham und Lot wohnten, hatte nicht mehr genug Weide für ihre sehr großen Heerden. Wenn nun Abrahams Hirten eine schöne Wiese aufgefunden hatten und ihre Schafe dahin treiben (dort weiden) wollten: gleich kamen ihnen Lots Hirten nachgezogen und wollten ihr Vieh auch da weiden. Und wenn Lots Hirten eine schöne Wiese aufgefunden hatten: gleich kamen ihnen Abrahams Hirten nachgezogen, und wollten ꝛc. Darüber entstand dann ein großer Zank zwischen den Hirten. Eines Tages kamen nun die Hirten Abrahams zu ihrem Herrn Abraham und erzählten ihm das Alles. Abraham war ein frommer Mann; der betrübte sich sehr darüber, daß die Hirten sich alle Tage zankten. Er dachte bei sich selbst: das kann nicht so bleiben. Er machte sich darum gleich auf, ging hin zu seinem Vetter Lot, grüßte diesen freundlich und redete in herzlichen Worten zu ihm also: Du hast wohl gehört, wie unsere Hirten sich jetzt wegen der Weide immer zanken. Lieber, laß nicht Zank sein zwischen mir und dir, zwischen u. s. w.

Die heilige Schrift gibt für nicht wenig biblische Geschichten selbst Winke, wie man die Anschaulichkeit einer Erzählung erhöhen kann. Man lese 1. B. Mos. 37, 26—28. Wie knapp ist da jene Scene gehalten, wo Joseph von seinen Brüdern an die ismaelitischen Kaufleute verkauft wird. Keine Bitte, kein Wort der Klage läßt der Verkaufte hören. Schweigend übergibt er sich seinem Schicksal. Man könnte versucht sein anzunehmen, daß er sich aus Frömmigkeit so ganz willenlos dem verborgenen Willen Gottes überlassen habe, zumal ihn ja Gott in den beiden Träumen eine glückliche Zukunft perspectivisch hatte schauen lassen. So wäre denn seine Ergebung eine Frucht seines Glaubens gewesen. Wie ganz anders aber gestaltet sich diese Scene, wenn man 1. B. Mose 42, 21. 22 hinzu nimmt. Da sagen's uns die Brüder selbst, von wie großer Angst das Herz Josephs erfüllt gewesen, als sie ihn in die Grube hinabgeworfen. In dieser Angst hat er wol gar das Schicksal Abels befürchtet. Hier lesen wir weiter, daß Joseph seine

Brüder mit Thränen angefleht habe, daß sie ihn doch nicht verkaufen möchten, wie sie aber in ihrer Hartherzigkeit von seinen Thränen nicht gerührt worden. Ruben bezeugt noch besonders, daß er damals seine Brüder gewarnt, sie möchten sich an dem Knaben nicht versündigen, wie die Brüder aber auf seine Warnung nicht hätten hören mögen. Welch schätzbarer Stoff, die Scene in 1. B. Mos. 37, 26—28 nun lebendig zu schildern! Wie nahe liegt es da, weiter hinzuzufügen, daß der verkaufte Joseph sich noch lange nach seinen Brüdern umgesehen haben möge, ob etwa einer nachkäme, um ihn wieder loszukaufen. Gesetzt nun, wir hätten die Aeußerungen der Brüder, wie sie 1. B. Mos. 41, 21. 22 sich finden, nicht: dürften wir das so menschlich Natürliche nicht hinzudichten?

Matth. 9 wird die Geschichte von der Heilung des Gichtbrüchigen kurz erzählt. Wie erhöht es aber die Anschaulichkeit dieser Geschichte, wenn man aus Marc. 2, 2—5 hinzu nimmt, daß sich so viel Volk um Jesum versammelt gehabt, daß sie nicht Raum hatten in dem Hause, wo Jesus lehrte, sondern viele draußen vor der Hausthür stehen mußten; daß ferner die vier Träger des Gichtbrüchigen, da sie mit ihrem Kranken nicht in das Haus hinein konnten, denselben auf das Dach hinaufgetragen, dieses aufgedeckt und dann den Kranken in den Raum hinabgelassen haben, wo Jesus lehrte. Wo die heilige Schrift selbst so schätzbare Stoffe für anschauliches Erzählen gibt, da soll man sie ja benutzen.

Der Gegenstand ist von so hoher Bedeutung für naturgemäße Behandlung der biblischen Geschichte auf der Unterstufe, daß wir darüber nun auch noch zwei pädagogische Autoritäten hören wollen: Schüren und Witt.

Schüren ist in seinen „Gedanken über den Religionsunterricht der christlichen Volksschule" an erster Stelle für Festhalten am Wort der biblischen Erzählung, aber auch für Abgehen von diesem Wort, wo es methodisch geboten. Lassen wir ihn selbst reden. „Beides — Festhalten am Bibelwort und Abgehen von demselben — hat sein Recht. Ich weiß fast nicht, was ich mehr tadeln soll, ob das unnöthige Abgehen von dem Wortlaut der Schrift, oder das Bleiben bei demselben, wenn dem Kinde das Wort oder die Sache unverständlich ist. Es ist aber in der Regel des Unverständlichen weit mehr da, als die meisten, namentlich die jungen Schullehrer glauben."

„Es ist schwer, sehr schwer, kleinen Kindern kindlich zu erzählen. Kindlich ist nicht kindisch, nicht tändelnd. Von mancher kenntnißarmen Mutter könnten kenntnißreiche Lehrer lernen, wie man erzählen muß. Die Mutter beachtet die kleinen Züge, sie überschlägt nichts. Was ist denn nun da zu thun? Einführung in das Verständniß jedenfalls, und möglichste Befriedigung des Herzens, darum auch die damit in Verbindung stehende Beschäftigung der Phantasie. Es ist in der Darstellung der heiligen Schrift eine wunderbare, hohe Einfalt; aber viele der nur in leisen Contouren angedeuteten

Bilder verwandeln sich vor dem Auge des Glaubens in herrlich colorirte, reiche Gemälde, und viele der sparsamen Worte werden zu einer Welt von Gedanken."

Witt sagt in seinem Buch über biblische Geschichten: „Es ist ein Irrthum, wenn man meint, je kleiner die Kinder sind, je kürzer und abgerissener müsse man auch die Geschichten erzählen. Im Gegentheil, gerade bei kleinern Kindern muß man recht ausführlich sein und ja die kleinen Nebenumstände nicht weglassen; denn diese sind es ja, welche dem Bilde erst Leben geben und sich daher auch so lebendig der kindlichen Phantasie einprägen, daß sie gerade die Merkzeichen werden, an welchen das Gedächtniß der Kleinen den Weg durch eine Geschichte wieder findet. O was für lange Geschichten können die Kleinen schon behalten und wieder erzählen, wenn der Lehrer es versteht, ihre Phantasie in rechter Weise in Thätigkeit zu setzen! Und dazu ist ausführliches Erzählen mit Beachtung solcher kleinen Nebenumstände, wie namentlich die Erzählungen des alten Testaments sie uns an die Hand geben, ein erstes Erforderniß."

Das rechte Abthun vom Bibeltexte und das rechte Hinzuthun zum Bibelwort ist, wie unsern Lesern fühlbar geworden sein wird, wirklich eine schwer zu lösende Aufgabe. Glücklicher Weise haben wir in der Literatur gute Muster, die uns dabei wesentliche Dienste leisten können. Bei dieser Zubereitung der biblischen Geschichten möge man sich aber sorgfältig hüten, das geweihte und weihevolle Wort der Schrift in eine unpassende Sprache einzukleiden und es so zu profanisiren. Vormbaum gibt folgende Beispiele zur Warnung.

In der Geschichte von Cain und Abel hat Jemand erzählt: „Cain nahm einen dicken Stock, an welchem eine dicke Keule saß, und versteckte ihn unter seinen Rock. So lief er nach dem Felde, und da sah er erst nach allen Seiten umher, ob es auch wer sähe. Und da er meinte, es sehe es Keiner, so knöpfte er den Rock auf und nahm die Keule und schlug seinen Bruder auf den Kopf, daß er gleich todt war." — In der Geschichte von Sodoms Untergang erzählt ein Anderer: „Da kam ein Gewitter, und da schlug es an allen Ecken in der Stadt ein. Die ganze Stadt brannte auf, und auch die Erde, wo die Stadt gestanden hatte. Und es kam Wasser dahin, das nannte man das todte Meer."

Zusatz. Im Seminarunterricht nehme man nun biblische Historienbücher, die mustergiltig erzählen, zur Hand und zeige an verschiedenen Beispielen, wie Elementarlehrer solche Geschichten für die Kleinen zuzubereiten haben. Verweisend auf die unten gegebene Literatur, nehmen wir hier nur aus drei Schriften dieser Art noch einige Sätze auf.

Löhr erzählt die Geschichte von Abrahams Prüfung also: „Abraham hing fester an Gott, als an allen Gütern der Welt, und war bereit Alles hinzugeben, wenn es Gott forderte. Das Liebste auf Erden war ihm gewiß sein Segens- und Verheißungssohn Isaak. Und siehe, der Vater empfängt von Gott den Befehl: Nimm Isaak, deinen einzigen Sohn, den du lieb hast, und gehe in das Land Morijah, und opfere ihn daselbst zum Brandopfer auf einem

Berge, den ich dir sagen werde. — Schwere Gedanken mögen das Herz des Vaters gequält haben, und gewiß sein eigenes Leben hätte er lieber hingegeben; aber Gott hat den Sohn gefordert, und dem, was Gott fordert, soll der Mensch gehorchen, wenn das Opfer auch noch so schwer ist." — Ist das auch noch nicht ganz die Sprache der Unterclasse, so gibt Löhr dem Elementarlehrer doch gute Nebenzüge und Winke.

Wiedemann erzählt dieselbe Geschichte also: „Was der liebe Gott den Menschen einmal verspricht, das hält er auch. Erinnert Euch jetzt einmal, was der Abraham gerne haben wollte und was ihm der liebe Gott versprach! — Richtig! — Einen Sohn wollte er dem Abraham schenken.

Bald darauf bekam Abrahams Frau, die Sarah, von dem lieben Gott einen kleinen Sohn geschenkt. Den kleinen Sohn nannten sie — Isaak. — Wie sehr sich Vater und Mutter über den kleinen Isaak freuten, könnt Ihr Euch denken. Je größer er wurde, desto lieber hatten sie ihn. Es war ja auch ihr einziges Kind.

Der kleine Isaak wuchs und ward gut und fromm, gerade wie sein Vater. Hört aber, was geschah.

Eines Tages kam der liebe Gott zu Abraham und sprach: „Abraham!" — Abraham sprach: „Hier bin ich!" — Da sprach der liebe Gott wieder: „Höre, was ich dir jetzt sagen werde. Nimm den Isaak, deinen einzigen Sohn, den du so lieb hast und gehe in das Land Morijah, auf einen Berg, den ich dir zeigen werde. Dort sollst du mir deinen Isaak opfern." —

Merkwürdig! merkwürdig, was da der liebe Gott verlangt. Abraham erschrak, als er das hörte, daß er seinen lieben kleinen Isaak, den ihm doch der liebe Gott erst geschenkt hatte, tödten und verbrennen sollte. „Aber", dachte er gleich, „der liebe Gott hat's gesagt. Er will es haben, und da mußt du es thun, wenn dir's auch schwer werden wird." U. s. w.

Christoph Schmid erzählt dieselbe Geschichte in folgender Weise:

„Ein Jahr darauf bekam Abraham, wie es ihm vorher gesagt war, wirklich einen Sohn, den er Isaak nannte. Dieser war ein holder Knabe und dem guten Abraham überaus lieb.

Als er etwas größer geworden war, sprach einmal Gott in der Nacht zu Abraham: „Abraham! nimm deinen Sohn, den einzigen, den du lieb hast — deinen Isaak, und geh' hin auf den Berg Morijah und opfere ihn mir dort zum Brandopfer." Ohne Widerrede stand der Vater in aller Frühe auf, spaltete Holz zum Brandopfer, lud es seinem Esel auf, nahm zwei Knechte und seinen Sohn Isaak zu sich und reiste dorthin. Am dritten Tage kamen sie an den Berg. Da sagte der Vater zu den Knechten: „Bleibet ihr mit dem Esel hier; ich und der Knabe wollen auf dem Berge anbeten." Darauf nahm er das Holz und legte es seinem Sohne Isaak auf die Schulter, er aber trug das Feuer und das Messer in der Hand. So gingen sie mit einander den Berg hinauf. Unterwegs sagte Isaak: „Mein Vater!" Abraham sprach: „Was willst du, mein Sohn?" Isaak antwortete: „Sieh', hier ist wol Feuer und Holz, wo ist denn aber das Lamm zum Brandopfer?" Abraham sprach: „Mein Sohn: für das Opferlamm wird Gott sorgen." Isaak wußte noch nicht, daß er es sei. Wie mußten seine kindlichen Fragen dem Vater durch das Herz gehen! Sie gingen beide wieder weiter." U. s. w.

Die Zubereitung der biblischen Geschichte ist eine Arbeit des Lehrers vor der Unterrichtsstunde; in der Stunde selbst geschieht nun die Ausführung. Für diese stellen wir die hauptsächlichsten Regeln zusammen, wie folgt:

a) Erzähle frei und lies nicht ab.

b) Erzähle mit Worten der Schrift; wo aber das eigene Wort nöthig, da wähle es im Sinn und Geist der Schrift.

c) Erzähle die einzelne biblische Geschichte, wenn sie nicht gar zu lang, erst einmal ganz, zum zweiten Mal aber abschnittweis.

d) Erzähle langsam, ausdrucks- und gemüthvoll.

e) Wenn ein Abschnitt erzählt worden, dann folge eine einfache, kindliche und erbauliche Unterredung über denselben.

f) Man lasse nach Abschluß der Unterredung die behandelte Geschichte wieder erzählen, jedoch nur von den fähigeren Kindern.

g) Man wiederhole behandelte Geschichten im Verlauf des Schuljahres öfter wieder.

Zu a. Zur Zubereitung einer biblischen Geschichte für die Unterrichtsstunde gehört natürlich auch das Einprägen derselben von Seiten des Lehrers. Dieß ist nöthig, wenn er sie soll frei erzählen können. Scheut ein Lehrer diese Mühe, dann ist er nicht werth, Lehrer zu sein. Nur untreue Lehrer lesen, was sie vortragen sollen; aber Ablesen ist nicht Erzählen. Wenn der Lehrer die biblische Geschichte frei erzählt, so merkt das Kind, daß er ihm Etwas gibt, das er selber hat. Wenn dagegen der Lehrer die Erzählung abliest, so begreift das Kind nicht, warum es seinerseits lernen soll, was der Lehrer selbst nicht weiß.

Wenn der Lehrer die biblische Geschichte frei erzählt, so liegt darin für das Kind ein Bekenntniß zu ihrem Inhalte; denn das Kind nimmt an, daß der Lehrer das glaube, was er ihm so freudig aus sich heraus mittheilt.

Das Freierzählen unterstützt überdieß auch die gute Classendisciplin. Jeder Elementarlehrer weiß, wie viel darauf ankommt, daß er alle Kinder unausgesetzt im Auge habe. Indem er nun mit seinem freien Blick auf alle Kinder achtet, nöthigt er alle, ihn unverwandt anzusehen und auf seine Worte zu merken. Ist dagegen der Lehrer mit seinen Augen und seinem Geiste an das Historienbuch gebunden, so wird unter der Hand die gute Zucht und Ordnung der Classe sich lösen.

Zu b. Wir erzählen, wie oben dargethan, der Hauptsache nach, mit den Worten der Schrift; denn sehr Vieles in den biblischen Erzählungen ist auch 6jährigen Kindern sofort verständlich, oder doch bei der Unterredung mit wenig Worten zu erklären. Ohne triftige Gründe gehe man also vom Schriftwort nicht ab. In welchen Fällen solch Abgehen vom Schriftwort methodisch und pädagogisch gerechtfertigt ist, haben wir oben dargethan. Es ist aber ja fest zu halten, daß, wo man einzelne Züge der biblischen Erzählung durch Colorirung für das Kind anschaulicher machen will, das möglichst kurz und mit Worten zu geschehen habe, die sich der weihevollen Bibelsprache zur Seite stellen dürfen. Durch zu weit gehende Paraphrasen würde das Bibelwort verdunkelt oder in den Hintergrund gedrängt.

Zu c. Die für die Stunde zubereitete biblische Geschichte erzähle der Lehrer erst einmal ganz; wenn sie aber zu lang, dann theile er sie an rechter Stelle in zwei Lectionen. Wenn der Lehrer beim erstmaligen Erzählen im Interesse der größeren Anschaulichkeit die Geschichte ausmalend erweitert hat, so möge er sich beim zweitmaligen Erzählen mehr an die Bibelworte halten, da diese es sind, welche das Kind doch eigentlich zu behalten hat. Dagegen mögen die beim erstmaligen Erzählen eingelegten colorirenden Erweiterungen in die Besprechung wieder mit verwebt werden.

Da erfahrungsmäßig bei den Kleinen die Aufmerksamkeit, auch wenn die Geschichte fesselnd erzählt wird, doch nicht gar lange aushält, sondern bald ermattet; so möge der Lehrer schon beim erstmaligen Erzählen bald hier bald da eine anregende Frage einlegen, einen Namen wiederholen lassen u. s. w. Diese Zwischenfragen und das Wiederholen von Namen unterbrechen zwar den Fluß seiner Erzählung, jedoch nur auf Augenblicke. Das Kind bedarf eben dieser Ruhepunkte und der öftern Anregung zur Aufmerksamkeit.

Zu d. Der Lehrer erzähle langsam. Gerade der Elementarlehrer muß sich vor zu schnellem Sprechen sehr hüten; denn die Kleinen sind noch ungeübt, schnelle Rede schnell aufzufassen, und sich bei jedem Worte schnell vorzustellen, was es bedeutet. Daher überhören sie bei zu schneller Rede nicht nur viele Worte, es entgeht ihnen auch viel von deren Sinn.

Besonders wichtig ist das ausdrucksvolle Sprechen. Der Elementarlehrer muß alle Laute der Worte laut und lautrein aussprechen, muß auch den Wort- und Redeton ganz genau legen. Dadurch bekommt seine Erzählung Licht und Schatten. Solch ausdrucksvolles Erzählen erleichtert zudem wesentlich das Merken und fördert wesentlich das Verstehen. Man spreche also langsam und mit scharfer Betonung: „Willst du zur Linken, so will ich zur Rechten; willst du zur Rechten, so will ich zur Linken.“ Für diese Sprachbetonung hat das Kind viel Sinn; es merkt sich so die Sätze leichter und ahmt sie nach. Besonders nehme man's mit der Scansion der Reim- und Liedverse äußerst genau; denn für den Sprachrhythmus hat das Kind ebenfalls viel Sinn.

Man erzähle vor Allem aber auch gemüthvoll und herzlich; denn die Religion ist ja Herzenssache und soll's dem Kinde werden. Hier gilt erst recht das Wort Goethe's: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet nichts erreichen.“ Der Lehrer muß sich bei seiner Präparation nicht bloß in die Erzählung hineindenken, sondern auch hineinfühlen, kurz hineinleben. Wie unendlich mannichfaltig sind aber die Situationen und Stimmungen, in denen sich die bibl. Personen befunden! Diese alle soll das Kind in seinem Gemüth nachempfinden. Der Elementarlehrer gleicht, wie kein anderer Lehrer, einer säugenden Mutter. Wie die in sich die Nahrung für den Säugling bereitet und

diesen so unmittelbar an ihrem eigenen Leben Antheil nehmen läßt, so bereitet ein Lehrer der Kleinen in seinem Geist und Gemüth die geistige Nahrung so zu, daß diese Kleinen sich bei seinen Worten denken können, was sie im Allgemeinen bedeuten, daß sie fühlen können, was für Gemüth und Herz darinnen liegt. Es ist so: wie der Elementarlehrer spricht und fühlt, so sprechen und fühlen ihm seine Kleinen nach; was er glaubt, glauben sie auch, was er billigt oder mißbilligt, das billigen oder mißbilligen sie mit ihm. Auch seine Andacht stimmt sie unmittelbar andächtig. In der Erziehung der Kleinen beruht gar Vieles auf unmittelbaren Eindrücken, die aber nichts desto weniger von nachhaltigster Wirkung sind.

Zu e. Hier stoßen wir nun auf eine methodische Principfrage, nämlich ob die Behandlung formell eine akroamatisch-erotematische, oder aber eine nur akroamatische sein solle; oder mit andern Worten: ob es angemessen, über das aus einer bibl. Geschichte Erzählte mit den Kindern eine erbauliche Unterredung anzustellen, oder aber ob alle Erläuterungen und Anwendungen gleich in die Erzählung der Geschichte mit aufzunehmen, so daß sich das Lehrverfahren zum Vortrag gestaltet.

α. Unsere Weise ist die: Wir erzählen, wie bereits bemerkt, erst die bibl. Geschichte ganz, dann in Abschnitten, über jeden Abschnitt eine Unterredung mit den Kindern anstellend. Die Unterredung fragt theils nach dem Inhalte des Erzählten, und hat in sofern den Zweck sichern Einprägens; theils erläutert sie, und hat in sofern den Zweck bessern Verständnisses; theils wirkt sie auf Herz und Gemüth, und hat in sofern den Zweck der Erbauung. Dem Zwecke der Erbauung, den auch wir obenan stellen, dient jede biblische Geschichte schon an sich; aber nicht jeder Satz in ihr ist an sich erbaulich. In der Erzählung von Abrahams Friedfertigkeit liegt das Erweckliche in dem friedfertigen Sinn Abrahams; daß er viel Schafe, Rinder, Kameele, Esel, Knechte, Gold und Silber gehabt, ist an sich nicht erbaulich. Das erläuternde Besprechen halten wir für ganz nöthig; denn das Kennen- und Erkennenlernen dient eben auch der Erbauung, daher sogar A. H. Francke sagt: „Nur Erkanntes kann erbauen." Freilich kommt Alles darauf an, aus was für einem Herzen die Unterredung fließt. Ist das Herz des Lehrers religiös gestimmt, dann wird auch seine Unterredung erbauen; ein kaltes Herz läßt kalt. Man sehe nun die nachfolgende Unterredung, wobei freilich zu bemerken, daß die schriftliche Darstellung nie die lebendige Rede genügend wiedergeben kann.

β. Dörpfeld in Barmen, mit ihm Witt, Holtsch u. a. behandeln die bibl. Geschichte lehrend anders. Dörpfeld's Methode bringt nämlich Alles das, was gewöhnlich als „Einführung in's Verständniß" nach dem Erzählten zu geschehen pflegt, bereits beim erstmaligen Erzählen durch den Lehrer, das sich dadurch zum Vortragen gestaltet, zu einer „schulmäßig-homiletischen Geschichtserzählung". „Sinniges Hören, Erfassen der Geschichte mit Kopf und Herz wird durch solche Erzählweise erstrebt; es wird in die im bibl. Tone gehaltene

Erzählung Alles verwebt, was der Erläuterung bedarf und zur Erbauung dient, so daß Erläuterungen, Ermahnungen, Fragen und Antworten den lebendigen, warmen Vortrag unterbrechen.*) Dadurch sollen von Anfang an der äußere Vorgang der Geschichte und die innern Herzenszustände der handelnden Personen zur lebendigen Anschauung der Schüler gebracht, ihr Herz und Gewissen von der Geschichte erfaßt werden." (Holtsch, Studien über den bibl. Geschichtsunterricht.)

Unter der Bedingung guter Ausführung dürfte diese Behandlungsweise etwa für die Oberclasse passen, weniger für die Mittelclasse, nicht für die Unterstufe. Mit dem „sinnigen Hören und Erfassen" einer Erzählung geht's bei Kindern nicht so rasch; es setzt das eben „geübte Sinne" voraus. Dörpfeld will „erbauliches" Lernen. Wir auch. Bei jeder Geschichte sind ihm die Hauptziele, die gleichmäßig und unverkürzt zu verfolgen: Erbauung, anschauliches Verstehen des Einzelnen und Ganzen, sicheres Behalten. Das Alles wollen wir gleicherweise. Wir stimmen nur nicht ganz mit der Weise seiner Ausführung. Darüber mehr bei der „Methodik der bibl. Geschichte für die Oberclasse."

Zu f. Wenn eine Geschichte vollständig behandelt worden, dann möge man sie von den fähigeren Kindern wieder erzählen lassen. Dieß Wiedererzählen darf jedoch nicht zur Marter des Kindes werden. Bei Kindern, denen es noch an Sprachfertigkeit fehlt, unterlasse man es ganz, und verschiebe es bis dahin, wo es ihnen selbst Lust und Freude macht, die lieblichen Geschichten wieder zu erzählen. Uebrigens meine man nicht, daß Kinder, die eine biblische Geschichte wegen Schüchternheit vor dem Lehrer und vor der Classe nicht erzählen wollen, dieselbe deßhalb nicht wüßten. Man folge einmal solchen Kindern in's Elternhaus und belausche sie, wenn sie da der Mutter beredt genug erzählen, wie die bösen Brüder den Joseph in ein tiefes Loch geworfen, wie sehr Joseph da geweint u. s. f.

Zu g. Kleine Kinder sind vergeßlich. Wie Mütter ihren Kleinen ein gutes Märchen von Zeit zu Zeit immer wieder erzählen, ohne daß die Kinder das Interesse daran verlieren, so erzähle der Elementarlehrer die bibl. Geschichten, die für die Unterstufe bestimmt sind, von Zeit zu Zeit immer wieder, jedesmal mit gleicher Innigkeit und Umständlichkeit. Durch solche Wiederholungen nimmt die Bekanntschaft mit dem Inhalt der Geschichten zu, das Verständniß mehrt sich, das innere Auffassen wird mehr und mehr zum „sinnigen" Erfassen. Auch die Freude an den heiligen Geschichten erhöhet sich, und damit steigert sich der heiligende Einfluß auf Herz und Leben.

Bevor wir die Unterredung über obige biblische Geschichte folgen lassen, bemerken wir erst noch, daß die Stunde selbstverständlich mit

---

*) Also doch auch Zwischenfragen, folglich Unterbrechung des erzählenden Vortrags!

Gebet begonnen werde. Können die Kinder ein paar Melodien singen, so werde mit dem Gesange eines Verses begonnen. Man wähle aber Verse und Gebete, die dem kindlichen Alter und Verständniß angemessen sind. Es wird in dieser Beziehung vielfach gefehlt. Angehenden Lehrern dürfte es lieb sein, wenn wir hier etliche passende Gebetsverse für die Unterclasse aufnehmen.

1. Mein Gott, vorüber ist die Nacht, gesund und froh bin ich erwacht.
Behüte du mich diesen Tag, daß ich nichts Böses lernen mag!

2. a. Gelobet seist du, Gott der Macht, gelobt sei deine Treue,
Daß ich nach einer sanften Nacht mich dieses Tags erfreue.

b. Laß deinen Segen auf mir ruhn, mich deine Wege wallen,
Und lehre du mich selber thun nach deinem Wohlgefallen.

3. a. Sprich Ja zu meinen Thaten, hilf selbst das Beßte rathen;
Den Anfang, Mitt'l und Ende, ach Herr zum Beßten wende!

b. Mit Segen mich beschütte, mein Herz sei deine Hütte,
Dein Wort sei meine Speise, bis ich gen Himmel reise.

4. a. Ich will vor allen Dingen, mein Vater, Dir lobsingen,
Denn du hast mir mein Leben von neuem jetzt gegeben.

b. O Gott, deß ich mich freue, dir sei auch jetzt aufs Neue,
Mein ganzes Herz und Leben zum Eigenthum ergeben.

5. Wie fröhlich bin ich aufgewacht,
Wie sanft hab' ich geschlafen die Nacht!
Du warst mit deinem Schutz bei mir,
O Vater im Himmel, hab' Dank dafür!
Und sieh auf mich auch diesen Tag,
Daß mir kein Leid geschehen mag.

6. Laß, Gott, mein Schöpfer, laß mich dein,
Dein, o Gott, mein Erlöser, sein;
Sei nie von deinem Kinde fern,
O Gott, mein Führer, Geist des Herrn.

7. Herr, segne und behüte mich; Herr, leite und regiere mich;
Herr, heb' auf mich dein Angesicht, entzieh' mir deine Gnade nicht.

8. Ach bleib mit deiner Gnade u. s. w.

Unterredung über 1. B. Moses 13, 1—13 im Unterclassentone.*)

I. (Vorausgesetzt wird also, daß Abschnitt I in oben bemerkter Weise erzählt worden. Erst jetzt folgt über diesen Abschnitt die erläuternde und erbauliche Besprechung.)

L. Wie hieß der Mann, von dem ich euch jetzt erzählt habe? K. Der Mann hieß Abraham. L. Recht so! Von dem frommen Abraham habe ich euch erzählt. Habe ich euch denn nur von Abraham erzählt? Besinnt euch einmal! K. Auch von Lot. L. Ich habe euch also von Abraham und von Lot erzählt. Sag' du das noch einmal! K. Sie haben uns von —. L. Was habe ich euch denn von dem frommen Abraham erzählt? (Denke daran, was Abraham hatte.) K. Abraham hatte viel Schafe. L. Hatte er nur viel Schafe? K. Auch viel Rinder. L. Auch viel Knechte, die seine Schafe und Rinder weiden mußten. Weil nun Abraham viel Schafe, viel Rinder und viel Knechte hatte: was für ein Mann war er da? K. Er war ein reicher Mann. L. War denn Lot auch reich? K. Ja. L. Sag' es vollständig. K. Lot war auch reich. L. Warum nennst du denn Lot auch reich? K. Er hatte auch viel Schafe. L. Was hatte denn Lot noch? K. Auch viel Rinder und viel Knechte. L. Der liebe Gott hatte also dem frommen Abraham und dem Lot viele Güter bescheert,

*) Im Seminarunterricht liest der Verf. diese Unterredung genau im Unterclassentone vor und läßt sie so nachlesen.

daß sich Beide darüber recht freuen konnten. Aber höret nur, wie es kam, daß Abraham und Lot wegen ihres vielen Viehes in Noth kamen und viel Betrübniß hatten. Das Land hatte nämlich nicht mehr genug Weide für so viele Schafe und Rinder. Einmal zogen Abrahams Hirten weiter, suchten Felder und Wiesen, wo noch Gras war, und zogen mit ihren Heerden dahin. Aber siehe, da kamen ihnen Lots Hirten mit ihren Heerden gleich nach und wollten auch da weiden. Wollten denn das Abrahams Hirten leiden? K. Nein, die wollten es nicht leiden. L. Sie sprachen zu Lots Hirten: „Ihr dürft nicht hierher; diese Wiese ist unser." Lots Hirten aber sprachen: „Wir bleiben doch hier mit unserm Vieh; denn diese Wiese gehört uns so gut wie euch, und wir können unsere Schafe und Rinder auch nicht hungern lassen." So stritten sie hin und her und schlugen sich wol gar, und so ging's alle Tage. War denn das wol schön, daß sich die Hirten so mit einander zankten? — L. Wenn die Menschen sich zanken und streiten, das hört und sieht auch der liebe Gott. Gefällt es denn dem lieben Gott, wenn —? K. — L. Es gefiel auch dem frommen Abraham nicht, daß seine Hirten und Lots Hirten sich alle Tage zankten; denn als er davon hörte, da betrübte es ihn sehr in seinem Herzen. Nun will ich euch gleich noch einmal erzählen, was er da gethan. (Der L. erzählt jetzt Abschn. II der Geschichte nach obiger Zubereitung.)

II. L. Es war also immer Zank und Streit zwischen Abrahams und Lots Hirten. Sag' mir noch einmal, wer darüber sehr betrübt war? — Worüber war Abraham sehr betrübt? — L. Abraham dachte in seinem Herzen: „Nein, das darf nicht so bleiben, daß meine Hirten und Lots Hirten sich alle Tage zanken und streiten. Ich will zu Lot gehen und mit dem darüber reden." Das that er nun auch. Als Abraham zu Lot kam, da redete er mit ihm in gar freundlichen Worten. Wie sprach denn Abraham zu Lot? (Sag' mir nur den Anfang!) K. Lieber, laß — Brüder. L. Diese Worte mußt du herzlicher sprechen. Höret noch einmal, wie ich sie spreche: Lieber, laß —. Nun sprich du sie so nach! K. —. L. Sprecht sie einmal alle so! K. K. —. L. Abraham sprach zu Lot: Laß nicht — dir; denn wir sind ja Brüder. Da lernen wir von dem frommen Abraham, daß Brüder nicht zanken dürfen. Auch Schwestern dürfen das nicht. Was dürfen Brüder und Schwestern nicht thun? — Das will der liebe Gott nicht haben. Da merkt euch einmal den schönen Spruch: „Siehe, wie fein und lieblich ist es, wenn Brüder und Schwestern einträchtig bei einander wohnen." (Wird eingeübt.) Hält es der Lehrer für gut, so kann er diesen Spruch auch als Reimvers lernen lassen:

Sieh', wie lieblich und wie fein
Ist's, wenn Brüder friedlich sein.

L. Nun erzählt weiter, was Abraham noch zu Lot gesprochen hat. K. Er sprach weiter: „Lieber, scheide dich — zur Linken." (Diese im Tone herzlicher Bitte gesprochenen Worte lasse man etliche Mal sprechen, bis sie die Kinder mit gleicher Herzlichkeit und Innigkeit nachsprechen können. Dann erst folgt die weitere Besprechung.) L. So sprach also der fromme Abraham zu Lot. Was sollte Lot thun? — L. Hat denn aber Abraham zu Lot gesagt: Du mußt da- oder dorthin ziehen? — L. Wenn Lot zur Linken wollte, wohin wollte dann Abraham ziehen? — Wenn aber Lot zur Rechten wollte, wohin — ziehen? — L. Seht nur den guten Abraham, wie der mit Allem zufrieden sein wollte. Ja gewiß Abraham war ein guter und frommer Mann rc.

c. Lehrmittel.

§. 120.

Der sogenannten „Biblischen Geschichten für die Volksschule" gibt es unzählige, darunter jedoch nur wenige, die speciell für die unterste

Stufe — für die Unterclasse abgefaßt sind. Dinter bekannte, daß er sich nicht getraue, eine solche drucken zu lassen. Zahn, der Hübner unseres Jahrhunderts, wie man ihn wegen seiner bibl. Historien genannt hat, sagt in seinem Schriftchen: „Ein Wort über Zahn's biblische Historien": „Recht heilsam wäre es, wenn wir eine Anzahl recht kindlicher, anschaulicher Erzählungen für den allerersten Kinderunterricht, wie er in der Unterclasse zu ertheilen ist, gerade so bearbeitet hätten, wie man sie brauchen könnte; denn ich überzeuge mich mehr und mehr, wie schwer es doch gar Vielen fällt, hier das rechte Maß zu treffen." Zahn stellte damals (1838) ein Büchlein für den fraglichen untersten Cursus des Religionsunterrichts in Aussicht; es ist aber nicht erschienen. Die dem Umfange nach geringfügige Arbeit muß also doch ihre großen Schwierigkeiten haben.

Wir sind aber so glücklich, jetzt werthvolle Schriften dieser Art zu besitzen. Nach der Form ihrer Abfassung theilen sie sich vornehmlich in zwei Gruppen. In die eine Classe gehören die, welche die einzelnen biblischen Geschichten in ein kurzes Lebensbild fassen — mit Bibelworten erzählend; in die andere Classe die, welche ausführlich und umständlich erzählen, entweder auch nur mit Bibelworten, wie Vormbaum, oder aber in paraphrasirender Weise, wie Wiedemann u. A.

Speciell für die Elementarclasse der Volksschule bearbeitet sind:

Köhnlein, Biblische Geschichten für das erste Jugendalter. (Enger Anschluß an's Bibelwort.)

Wiedemann, Wie ich meinen Kleinen die biblischen Geschichten erzähle. (Freier erzählt.)

Ed. Sperber, Religionsbüchlein für die Unterstufe der evangelischen Volksschule. Mit 33 Holzschnitten.

Wangemann, Handreichung beim ersten Unterricht der Kleinen in der Gotteserkenntniß.

K. Materne, Der Religionsunterricht für Kinder evangelischer Christen.

M. Fürbringer, Biblische Geschichten für die Unterclassen der evangelischen Volksschulen.

Kolde, Erstes Religionsbuch für Kinder evangelischer Christen.

Die biblischen Geschichten von Löhr, Schmid, Rau, Schuler und Andern gehören zwar für die Mittelstufe, sind aber vom Lehrer bei seiner Vorbereitung für den biblischen Geschichtsunterricht in der Unterclasse gut zu benutzen.

Vorzügliche Anweisung zur Behandlung der biblischen Geschichte geben: Gerh. Heine, Unterweisung im Christenthume. Schüren, Gedanken über den Religionsunterricht der christlichen Volksschule. Holtsch, Studien über den biblischen Geschichtsunterricht in der evangelischen Volksschule. v. Zezschwitz, Katechetik, Bd. II, Abth. 1.

Ein vortreffliches Veranschaulichungsmittel beim biblischen Geschichtsunterricht sind wirkliche biblische Bilder. Davon sagt Palmer in seiner Ev. Katechetik: „Wollt ihr den Kindern die biblischen Geschichten anschaulich machen, wohl, so gebt ihnen wirklich und buchstäblich etwas zum Anschauen — gebt ihnen gemalte Bilder. Ja, in den

Büchern haben wir solche schon längst, und die Holzschnitte im Hübner, so fatal oft die Gesichter und Costüme sind, haben doch ihre Wirkung an ganzen Generationen von Kindern nicht verfehlt. Ebenso haben die Neuern — wie die Calwer biblischen Geschichten — nicht versäumt, Bilder beizugeben. Aber unsers Bedünkens sollte auch für die Schule, für das gemeinschaftliche Anschauen, für die Augen einer ganzen Schulclasse gesorgt sein. Es sollte eine Art Atlas, eine Bilderbibel vorhanden sein, wo die wichtigsten Historien in großen Bildern dargestellt wären, die Figuren völlig einen Schuh hoch, Alles lebhaft colorirt, aber nicht, wie so viele Sachen dieser Art, nur nachlässige Fabrikarbeit, sondern mit Geschmack ausgeführt. Eine Hauptsache wäre, daß dieselbe Person, wenn sie auf mehreren Blättern wiederholt vorkäme, immer nach Gesicht und Costüm die gleiche wäre, so daß die Kinder sich bei schon vorgekommenen Personen immer sogleich zurecht fänden. Die Bilder würden dann nicht etwa zum Nachtisch aufgetragen, nachdem die Geschichte selbst bereits vom Katecheten erzählt wäre, sondern wenn die Stunde begönne, so legte er das Bilderbuch auf, fragte unter Vorzeigung des das letzte Mal betrachteten Bildes die dazu gehörige Erzählung ab, schlüge dann das Blatt um und sagte: „Heute will ich euch wieder etwas Neues zeigen. Sehet, dieser alte Mann da mit dem langen, weißen Barte, in dem braunen Gewande, heißt Simeon, das war ein frommer Mann.“ Soweit Palmer.

Wir sind so glücklich, jetzt ein wahrhaft classisches Werk dieser Art zu besitzen — die „Bibel in Bildern“ von Julius Schnorr von Carolsfeld. Die Auswahl der biblischen Scenen und die künstlerische Ausführung lassen beide kaum etwas zu wünschen übrig. Die Bilder dieser Bilderbibel haben zwar nicht so große Figuren, wie sie Palmer mit Recht für wünschenswerth hält, auch sind sie nicht colorirt, aber in ihrer Art drum ein unschätzbares Lehrmittel. Sie leisten dem Elementarlehrer bei der biblischen Geschichte, werden sie von ihm gut benutzt, die wichtigsten Dienste. Was die Benutzung selbst betrifft, so sind wir mit Palmer nur zum Theil einverstanden. In einer Unterclasse mit ca. 30—36 Kindern, die alle im ersten Schuljahr stehen, würden wir die ersten Anfänge des biblischen Geschichtsunterrichts auch an Bilder anschließen. Auf diese Weise wird der erste biblische Geschichtsunterricht buchstäblich, ja gewissermaßen in zwiefachem Sinne des Worts „biblischer Anschauungsunterricht“. In einer Unterclasse aber mit 60—70 Kindern im Alter von 6 bis 8 Jahren macht sich die Sache mit dem Bilderatlas gar nicht so leicht, wie es scheint. Elementarlehrer wissen, wie schwer es ist, eine solche Schaar von Kleinen in guter Ordnung zu halten und angemessen zu beschäftigen. Das Bild müßte da sehr groß sein, wenn alle Kinder es sollten genau sehen können. Ist das nicht der Fall, so entsteht sogleich Unordnung. Die fern sitzenden Kinder sehen das Bild nicht so genau, daß sie von demselben etwas absehen könnten. Geschichtserzählung und Bildbeschreibung sind,

auch wenn letztere historisch gehalten, immerhin verschieden. Wenn dagegen die Geschichte erzählt und besprochen worden, dann ist das Bild am Platze. Man zeige es aber dann von Bank zu Bank und lasse von einzelnen Kindern die Personen zeigen und benennen, von denen die Geschichte gehandelt hat.

Außerdem nennen wir hier: „30 Bilder zum alten Testamente" und „30 Bilder zum neuen Testamente". Verlag von Schreiber in Eßlingen. Das Format dieser Bilder ist noch etwas kleiner als bei Schnorr. Daß das Ganze auf nur 60 einzelne Bilder beschränkt worden, hat die Auswahl schwierig machen müssen. Letztere ist aber im Ganzen gut. Die „Himmelsleiter" hätte nicht weggelassen werden sollen. Dafür konnte Bl. XVII im a. T. (Mosis Tod) wegbleiben. Die Bilder sind colorirt. Die Ausführung hat aber ihre mancherlei Mängel, so gleich auf Bl. I. Adams und Evas natürliche Hautfarbe ist doch gewiß gleich gewesen. Eva ist vom Sonnenlicht beschienen. Adams Gesicht, linke und rechte Hand und linker Fuß haben ganz gleiche Beleuchtung, und doch eine völlig verschiedene Färbung.. Abraham hat Bl. VIII dunkles Haar, während der um etwa 15 Jahre jüngere Abraham auf Bl. VI weißes hat. Bei den einzelnen Personen derartiger Bilder ist es insbesondere das Gesicht und da wieder das Auge, aus dem das Kind Charakterzüge und Gemüthsaffecte lesen soll. Wenn die Schnorr'schen Bilder in Bezug auf Ausdruck das Mögliche leisten, so gilt das von den Eßlinger Bildern nicht in gleichem Grade. Eine Anzahl Figuren sind geradezu ausdruckslos, namentlich im neuen Testamente. Der betretene Weg ist jedoch gut. Die Darstellung läßt sich gewiß vervollkommnen, und dann wird das Werk der Volksschule noch segensreichere Dienste leisten.

Anhang.

Die Anfänge des Religionsunterrichts im Anschluß an den Anschauungsunterricht nach Denzel.

§. 121.

1. Die Idee Denzels. Nicht alle Methodiker halten es methodisch gerechtfertigt, den Religionsunterricht in der untersten Classe der Volksschule mit biblischer Geschichte zu beginnen. Wie das sechsjährige Kind für alle Gegenstände im ersten Unterrichtsjahre durch den sogenannten Anschauungsunterricht erst unterrichtsfähig gemacht werden müsse, so ganz besonders auch für den biblischen Religionsunterricht. Denzel war es, der den Anschauungsunterricht religiös und so als Vorbereitung auf den biblischen Religionsunterricht zu gestalten versuchte. Seine Idee, an sich sinnig, verdient es, daß Jünger des Lehramtes sie näher kennen lernen, wenn auch im

Voraus bemerkt werden muß, daß sie wichtige Bedenken gegen sich hat. Denzel hat die in Rede stehende Idee im dritten Theile seiner „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer" so klar dargelegt, daß wir ihn hier am beßten selbst reden lassen.

„Wenn die Religion im Mittelpunkte des ganzen Schulunterrichts stehen muß und alle Strahlen desselben in sich vereinigen soll, so muß sie schon auf der untersten Elementarstufe ihr Recht und ihre Macht behaupten. Sie ist es, welche allein die überaus wichtige Aufgabe lösen kann, Verstand und Gefühl des Kindes in Einklang zu erhalten und den höhern Geist zu wecken, welcher alles Sichtbare, sowie alle Verhältnisse des Lebens erst in ihrem wahren Lichte und ihrer Beziehung zur Bildung des sittlich religiösen Menschen betrachten lehrt. Wie sollte ein gewissenhafter Lehrer es übersehen können, wie viel daran liege, die Kinder schon im ersten Unterricht an die höhere Ansicht der Dinge und des Lebens zu gewöhnen?"

„Hier, ja hier auf dieser untersten Stufe ist es, wo wir die Religion begründen müssen. Hier schon soll das Kind angeleitet werden, was es sieht und hört und mit seinem **Verstand** auffaßt, mit den entsprechenden **Gefühlen** in Beziehung zu setzen und sich damit bewußt zu werden, wie es in Rücksicht auf das, was ihm zukommt, **handeln** müsse. Geschieht das nicht gleich im ersten Unterricht, so wird jene Verweltlichung des menschlichen Denkens und Handelns, jene Kälte vorbereitet, nach welcher man glaubt, Alles in der Welt und im Leben sei bloß für den Verstand da, nicht, um das Herz zu bessern, zu veredeln, zu erheben."

2. Die praktische Ausführung an einem Beispiel gezeigt.

Beispiele machen die Sache am beßten klar; darum möge die Idee Denzels an einem von ihm selbst ausgeführten praktischen Beispiel näher erläutert werden. Wir lassen also Denzel abermals selbst reden.

„Der Lehrer kommt in der Beschreibung der Stadt oder des Dorfes auf die Häuser, aus denen das Dorf oder die Stadt besteht. Wer wohnt in diesen Häusern? Reiche, arme, gesunde, kranke, junge, alte Personen. Wäre es nicht ein großer elementarischer Fehler, das nur so trocken angeben und aufzählen, und die schönste Gelegenheit vorübergehen zu lassen, die Gefühle der Theilnahme, des Mitleides, der Ehrfurcht 2c. zu wecken? Ist es daher nicht von großer Wichtigkeit, das Bild des Gebrechlichen, des Kranken, des Armen recht lebendig vor die Seele des betrachtenden Kindes zu stellen, damit es, wenn ihm solche Erscheinungen im Leben begegnen, nicht unempfindlich vorübergehe? Und wie leicht und natürlich lassen sich dann die Pflichten entwickeln, die der Mensch gegen solche Personen hat!"

„Eine andere Religionslehre kann es — fährt Denzel fort — für dieses Alter nicht geben. Aber sie ist auch die **natürlichste,** die **kindlichste,** diejenige, welche **allein zum Ziele führt,** die Religion nicht bloß zu einer Sache des **Verstandes**, sondern auch des **Gefühls** und der **Ausübung** zu machen. Nun erst, nachdem sich das Kind im Leben umgesehen hat und sein religiöses Gefühl in demjenigen, was es zunächst berührt, geweckt worden — nun erst und nicht früher kann der Religionsunterricht mit wahrem Nutzen ein **eigentlich biblischer** werden."

Praktischen Schulmännern ist es eigen, daß sie eine aufgestellte Theorie gern praktisch ausgeführt sehen; denn darnach bilden sie sich erst ihr Urtheil über Werth oder Unwerth einer pädagogischen Idee. Denzel gibt eine Unterredung im Unterclassentone, die wir hier zur Beurtheilung der Angemessenheit seiner Weise, den ersten Religionsunterricht

zu ertheilen, aufnehmen wollen. Er behandelt in seinem Anschauungsunterricht unter Anderm auch „die Schule". Seine Disposition über diesen Gegenstand ist folgende: a. Zweck; b. Lehrmittel; c. Nothwendiges Verhalten der Schüler. Dieser dritte Theil zerfällt in drei Untertheile: Verhalten der Schüler in Rücksicht auf das Lerngeschäft, gegen den Lehrer, gegen ihre Mitschüler. In diesem dritten Theile wird nun der Anschauungsunterricht im Sinne Denzels religiös. Denzel führt das nun in Frage und Antwort bei den Kleinen also aus.

„Kinder, ihr seid in der Schule, um zu lernen, um Dinge zu lernen, die euch für euer ganzes künftiges Leben nöthig sind. Ich bin euer Lehrer, ich liebe euch, ich will euer Beßtes und wünsche, daß ihr recht viel Gutes lernt. Was glaubt ihr nun selbst, daß ich von euch verlangen kann? — Sprecht es mir deutlich aus: Die Kinder sollen ihren Lehrer lieben. — Warum sollen sie ihn lieben? Was will er nur? (Ausgesprochen: Die Kinder sollen ihren Lehrer lieb haben, weil er nur ihr Beßtes will.) Ihr wisset selbst noch nicht, was euch gut und nützlich ist; ich soll es euch lehren. Das kann ich aber nicht, wenn ihr nicht folgsam seid. Was kann ich daher von euch verlangen? — Sprechet nach: die Kinder sollen ihrem Lehrer folgsam sein. (Abgefragt.) Um zu lernen seid ihr hier, nicht um zu spielen. Zwar will ich suchen, euch das Lernen so angenehm zu machen als möglich. Aber ihr müßt euch anstrengen, wenn ihr etwas lernen wollt; wenn ihr nicht anhaltend fleißig seid und das nicht thut, was ich euch zu thun aufgebe, so werdet ihr nicht weit kommen. Was kann ich also von euch verlangen? — Sprechet nach ꝛc. ꝛc. Hier kann der Spruch gelernt werden: „Gehorchet euren Lehrern und folget ihnen; denn sie wachen über eure Seelen." — Auf diese Art entwickelt der Lehrer die Sätze: Die Kinder sollen aufmerksam, sie sollen ordentlich und artig sein, sie sollen zur rechten Zeit zur Schule kommen, sie sollen keine Schule muthwillig versäumen, sie sollen unter einander verträglich sein ꝛc., wobei immer auch die einfachsten Gründe angegeben werden, warum man dieses Verhalten von ihnen fordert."

3. Beurtheilung. Zu dieser Unterredung geben wir nun einige Bemerkungen.

a. Denzel will also an jedem Anschauungsgegenstande, den er im Anschauungsunterrichte behandelt, den ganzen Menschen erfassen; denn seiner Idee nach soll zuerst das Denken und Sprechen geübt, sollen sodann religiöse Gefühle geweckt, endlich das sittliche Handeln angeregt werden. Also an jedem Gegenstande die drei Stücke: **Erkennen, Fühlen, Wollen.** Wenn aber Denzel Denkübungen über die Schule oder über die Stadt anstellt, so liegt in diesen Stoffen an sich nichts Religiöses. Ganz anders ist das aber bei den biblischen Geschichten, bei denen der ganze Stoff schon an sich religiös ist, weil alle Momente derselben direct oder indirect in Beziehung zu Gott stehen, bald das Verhalten Gottes gegen die Menschen, bald das der Menschen gegen Gott darstellend.

b. Denzel sucht besonders die sogenannten sympathetischen Gefühle anzuregen, außerdem das Rechts- und Schicklichkeitsgefühl. Diese Gefühle nennt er ohne Weiteres religiöse. Hier verwechselt er aber Moral mit Lebens- und Anstandsregeln. Auch trennt er die Moral vom Glauben. Alle Moral ruht aber auf dem Glauben an

Gott; allein in diesem Glauben stehet ihre Kraft und ihr Leben. Artig, höflich, reinlich, pünktlich ꝛc. kann ein Kind sein, ohne daß es sittlich gut ist.

c. Hier muß man auch fragen, welche religiöse Unterredungen wirklich kindlicher und kindfaßlicher sind: die, wie sie Denzel über Gegenstände des Anschauungsunterrichts anstellt, oder die, wie sie geschickte Elementarlehrer über biblische Geschichten im Unterclassentone zu halten pflegen. Die Entscheidung kann nicht schwer fallen. Mit Kindern von 6 Jahren reflexionsmäßig über zukünftige Vor- oder Nachtheile ihres Fleißes oder Unfleißes zu sprechen, oder über die Nachtheile muthwilliger Schulversäumnisse, wie Denzel will, ist gewiß unzeitig und unkindlich. Die Kleinen haben das gute Vertrauen, daß Eltern und Lehrer von ihnen nur fordern, was ihnen gut ist. Wird wol eine Mutter mit ihren Kindern eine Unterredung über die Pflichten gegenseitiger Liebe anstellen? Gewiß nicht; sie liebt ihre Kinder in der That, mit ganzer Innigkeit und Hingabe ihres Herzens. Durch ihre Liebe weckt sie Gegenliebe in den Herzen der Kleinen. Denn in der Erziehung gilt als Gesetz: Vertrauen weckt Vertrauen, Liebe weckt Liebe, Fleiß weckt Fleiß. Der Elementarlehrer beweise seinen Kindern Liebe durch freundliche Behandlung, durch Sanftmuth und Geduld, durch unermüdliches Helfen, und es wird sich mit der Liebe der Kinder zu ihm von selbst machen. Wenn Denzel weiter meint, daß durch bloße Vorstellungen der verschiedenen Formen menschlichen Elends in den Herzen der noch sehr unerfahrenen Kindlein so lebendige Mitleidsgefühle geweckt werden könnten, daß diese dadurch zu Werken der Barmherzigkeit feurig angeregt werden müßten, so hat er sich hier getäuscht. Man sieht auch nicht ein, wie sechsjährige Kinder hier- und dahin werkthätig barmherzig sich sollten erweisen können, da sie doch noch nichts Eigenes haben.

d. Denzel und die seine Grundsätze theilten, fühlten wol, daß ihre Anschaunngsstoffe an sich nichts religiös Erhebendes in sich hätten. Darum suchten sie nun künstlich nachzuhelfen. Sie wollten diesen Mangel zunächst beseitigen durch sogenannte moralische Erzählungen, die sie in ihren Anschauungsunterricht hinein verwebten. Viele von diesen Erzählungen sind aber innerlich unwahr, in ihrer Moral oft sehr unbedeutend, im Einzelnen trivial, zuweilen sogar sittlich bedenklich. Wir erinnern nur an die oft genannten faden Geschichten, wie sie bei Wrage von Vater Gutmann, von Lorchen, der einzigen Tochter wohlhabender Eltern — sich finden. Der Letztern legt Wrage Schimpfwörter gegen die Dienstmagd des Hauses in den Mund, die ein besonnener Pädagog nie vor Kinderohren bringen wird. (Dummkopf, Affengesicht, Trempel u. dergl.)

Man suchte den religiösen Anschauungsunterricht weiter auch durch Verse zu beleben. Aber die Verse waren meist nur gereimte Prosa, wie z. B. „O, wie ist's so schön, in die Schule gehn und was lernen drin!

Jeder Augenblick mehret unser Glück, flieht genützt dahin." So unkindliche Poesie kann die Herzen der Kleinen nicht erwärmen, kann keine religiösen Gefühle wecken; denn es liegt nichts Religiöses darin.

Die Denzel'sche Idee, den Anschauungsunterricht selbst religiös und durch diesen religiösen Anschauungsunterricht das Kind für biblische Geschichte unterrichtsfähig zu machen, zählt jetzt wenig Freunde mehr; sie hat für die jetzt lebenden Pädagogen fast nur noch historisches Interesse. Man ist darüber jetzt fast allgemein einverstanden, daß die biblische Geschichte, bei rechter Auswahl, richtiger Zubereitung und Behandlung, der allergeeignetste Stoff auch für die Kleinen der Elementarclasse ist. Wenn Denzel sagt, daß es eine andere Religionslehre für das erste Schuljahr nicht geben könne, als die von ihm bezeichnete, so kommt er später mit sich selbst in Widerspruch. Denn später sagt er wörtlich: „Unter der Voraussetzung, daß die Kinder zu Hause schon von Jesu gehört haben, soll man es ja nicht umgehen, das Andenken an ihn und seine Liebe zur Ermunterung für dieses ihr Verhalten zu benutzen." Wenn Denzel das noch nicht schulpflichtige Kind für fähig hält, aus Muttermunde biblische Geschichten zu empfangen, so begreift man nicht, warum er das der Schule zugeführte Kind für biblische Geschichte erst noch unterrichtsfähig machen will.

J. F. Hänel, weil. Professor in Breslau, hat in seinem Büchlein: „Freundliche Stimmen an Kinderherzen" über das sittlich Bedenkliche dieser Art von Religionsunterricht folgende treffliche Worte gesagt.

„Am meisten pflegt man zum ersten Religionsunterricht sogenannte moralische Erzählungen zu gebrauchen, die das Urtheil der Kinder über gute und schlechte Handlungen frühzeitig bilden, den Beifall für die erstern, den Abscheu gegen die letztern erwecken und besonders die guten Folgen der einen und die unangenehmen der andern den Kindern vor Augen stellen und dadurch recht mächtig wirken sollen. Meine Ueberzeugung ist jedoch, daß auf diesem Wege die Jugend zwar zeitig zur Klugheit, aber nicht zur Gottseligkeit geführt, vielmehr die letztere dadurch geradezu untergraben wird; denn das Kind lernt zwar so nach und nach Gutes und Böses unterscheiden, über Art und Unart, Schön und Garstig, über Nützlich und Schädlich urtheilen; aber es lernt auch Andere neben sich, die es nach dem Eindrucke solcher Erzählungen etwa für unartig oder böse hält, verlachen und verachten und sich selbst für besser halten; es lernt dem Guten Beifall geben mehr um der Folgen, Lobes und Lohnes willen, und das Böse meiden mehr aus Furcht, als aus kindlicher Liebe um Gottes willen, und es nährt so in sich gerade den größten Feind aller Gottseligkeit, die Selbstsucht, den Eigennutz und Eigendünkel, wogegen wir die Kinder nicht genug verwahren können. Christus und die Apostel gründen alle Tugend und alle Gottseligkeit auf einen Glauben, der durch die Liebe thätig ist, und was nicht aus dem Glauben kommt,

das ist ihnen Sünde. Einen solchen Glauben müssen wir zunächst in den Kindern zu erwecken suchen, alle Tugend und was Gott wohlgefällt, wird aus diesem Glauben, wenn er rechter Art ist, von selbst hervorgehen."

B. Die biblische Geschichte in der Mittelclasse.

Einleitung.

§. 122.

Die Mittelclasse einer dreiclassigen Schule hat Kinder im Alter von 8 bis 11 Jahren. Der Cyclus von biblischen Geschichten für diese Classe ist auf ein Jahr berechnet und soll mithin dreimal durchgemacht werden. Das Jahr ist lang, das Gedächtniß der Kinder kurz; darum ist eine dreimalige Wiederholung der reichen Stoffe ein und desselben Cursus zur Befestigung und Vertiefung gar sehr nöthig. Auch das intensive Lernen hat seine Grade und erfordert seine Zeit. — Die Zahl der Wochenstunden ist 3, wo es möglich 4. Sprüche, Lieder- und Reimverse werden in diesen Stunden mit wiederholt.

Wir haben nun auch hier die drei Stücke zu besprechen: Lehrgang — Lehrform — Lehrmittel.

a. Lehrgang.

§. 123.

Der Unterclasse haben wir an 50 biblische Geschichten zugetheilt. Diese bilden nun auch den Kern des Mittelclassencursus. Wenn wir aber die für die Unterstufe bestimmten biblischen Historien, was die Bibelworte betraf, in möglichst kleine Lebensbilder verwandelten, indem wir verschiedene Nebenzüge wegließen; so geben wir nun in der Mittelclasse jene Bilder mit reicherem Colorit — also ausführlicher. Aber wir erhöhen hier auch die Zahl der biblischen Historien von 50 auf 100. Unter den alttestamentlichen befinden sich nun schon solche, die Israel als Volk angehen. (Kriege — Empörung durch Absalom — Theilung des Reichs — Zerstörung Jerusalems durch Nebucadnezar — Judas Gefangenschaft 2c.) Bei Daniel in der Löwengrube (No. 49) möge Einiges aus der Geschichte von der Wegführung des jüdischen Volkes in die babylonische Gefangenschaft eingelegt werden; bei No. 50 das Geschichtliche von Erbauung des zweiten Tempels.

Die neutestamentlichen Geschichten betreffend, so werden hier zunächst die Jugendgeschichten des Erlösers ausführlicher erzählt, die Wundergeschichten vermehrt. Hier sind nun auch etliche symbolische Gleichnisse zu geben. Das Mittelclassenkind ist dafür theils durch den An-

schauungsunterricht, theils durch Beobachtung der elterlichen Acker- und Gartenbeschäftigung vorbereitet.

Auch den biblischen Geschichten der Mittelclasse haben wir Sprüche, Lied- und Reimverse beigefügt. Die Sprüche, welche in Klammern gestellt sind, sind schon in der Unterclasse dagewesen, werden aber hier wiederholt. Außerdem sind zu wiederholen die in der Unterclasse gelernten Liederverse und diejenigen Reimverse, die es werth sind, für's ganze Leben gemerkt zu werden, wie z. B.: „Es ist nichts so fein gesponnen, es kommt endlich an die Sonnen"; oder: „Wer heut ist frisch, gesund und roth, ist morgen krank, ja wol gar todt."

Die Sternchen bezeichnen 80 neue Sprüche, die die Mittelclasse in 3 Jahren zu lernen hat. Das Mittelclassenkind bringt demnach über 100 Sprüche zur Oberclasse mit. Die der Mittelclasse zugetheilten Liederverse sind der Zahl nach mäßig.

Ein Cyclus biblischer Geschichten für die Mittelclasse.

Altes Testament.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Lied- und Reimverse.
1.	Schöpfung der Welt.	*Ebr. 3, 4. Ein jegliches Haus wird von Jemand —. (Ps. 33, 9. Wenn er spricht —. Ps. 115, 3. Unser Gott ist —.) *Ps. 104, 24. Herr, wie sind deine Werke so groß —. Der erste Artikel: Symbolischer Text. Liederv. Dich predigt Sonnenschein und Sturm, Dich preist der Sand am Meere &c.
2.	Schöpfung der ersten Menschen und Paradies.	(1. B. Mos. 1, 26. Und Gott sprach: Lasset uns Menschen &c. — Mit der Geschichte zu merken.) *Ps. 139, 14. Ich danke dir, daß ich wunderbarlich — Seele wohl.
3.	Der Sündenfall.	(Ps. 5. 5. Du bist nicht ein Gott —.) *Hiob 10, 14. Wenn ich sündige, so merkst du — nicht ungestraft. *Sir. 21, 2. Fliehe vor der Sünde — sticht sie dich. *Röm. 6, 23. Der Tod ist der Sünde Sold.
4.	Cain und Abel.	*1. B. Mos. 4. 7. Wenn du fromm bist — über sie. *Ps. 139, 1. 2. Herr, du erforschest mich — von ferne. Das fünfte Gebot.
5.6.	Noah und die Sündfluth.	*1. Joh. 2, 17. Die Welt vergeht mit — in Ewigkeit. *Gal. 6, 7. Irret euch nicht, — Gott nicht spotten. Beschluß der 10 Gebote — Bibeltext.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Lied- und Reimverse.
7.	Abrahams Berufung.	(Ps. 37, 5. Befiehl dem Herrn —.) Liederv. Befiehl du deine Wege &c.
8.	Abraham und Lot trennen sich.	(Matth. 5, 9. Selig sind die Friedfertigen. Ps. 153, 1. Siehe, wie fein —.) * Röm. 12, 18. Ist es möglich, — Frieden. Liederstr. Laß mich mit Jedermann In Fried und Freundschaft leben, Soweit es christlich ist.
9.	Abraham rettet Lot.	
10.	Abraham glaubt dem Herrn.	(Ps. 33, 4. Des Herrn Wort —.). * Röm. 4, 21. Abraham wußte auf's — auch thun.
11.	Abrahams Fürbitte für Sodom. Lots Errettung.	* Ps. 91, 11. Der Herr hat seinen Engeln befohlen — Wegen. Liederv. Was Gott thut, das ist wohlgethan, Es bleibt gerecht sein Wille &c.
12.	Isaaks Geburt und Opferung.	Liederv. Gott, deinen heiligen Befehlen Will ich, dein Kind, gehorsam sein &c.
13.	Isaaks Verheirathung.	
14.	Esau und Jacob im Vaterhause.	* Tob. 4, 16. Was du nicht willst, daß man —. Eph. 4, 25. Leget die Lügen ab und redet —.
15.	Jacobs Flucht — Himmelsleiter.	Liederv. Alles ist an Gottes Segen Und an seiner Gnad' gelegen Ueber alles Geld und Gut. &c. * Ps. 23, 4. Ob ich schon wanderte — bei mir. * Ps. 4, 9. Ich liege und schlafe ganz in Frieden — wohne.
16.	Jacob bei Laban — Heimkehr.	(Matth. 7, 2. Mit welcherlei Maß ihr messet —.) (Ps. 50, 15. Rufe mich an —. Matth. 6, 14. So ihr den Menschen ihre Fehler —.)
17.	Joseph und seine Brüder im Vaterhause.	(Ps. 133, 1. Siehe, wie fein —.) * Jac. 3, 16. Wo Neid und Zank ist, — bös Ding.
18.	Joseph wird von seinen Brüdern nach Egypten verkauft. — Knechtschaft — Gefängniß.	* Ps. 119, 9. Wie wird ein Jüngling seinen Weg — Worten. Liederv. Hoff', o du arme Seele, Hoff' und sei unverzagt! Gott führt dich aus der Höhle, Da dich der Hunger plagt &c.
19.	Joseph wird erhöht.	(Ps. 37, 37. Bleibe fromm —. Jes. 28, 29. Des Herrn Rath —.)

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Lied- und Reimverse.
		*Röm. 8, 28. Wir wissen aber, daß denen, die Gott lieben —. Liederv. Es sind ja Gott sehr schlechte Sachen, Und ist dem Höchsten Alles gleich, Den Reichen klein und arm zu machen, Den Armen aber groß und reich. Gott ist der rechte Wundermann, Der bald erhöh'n, bald stürzen kann.
20.	Erste Reise der Söhne Jacobs nach Egypten.	(Gal. 6, 7. Was der Mensch säet —.) *Sprüchw. 28, 13. Wer seine Missethat leugnet, dem wird es —.
21.	Zweite Reise der Söhne Jacobs nach Egypten.	*Matth. 5, 44. Liebet eure Feinde; segnet —. *Röm. 12, 21. Laß dich nicht das Böse überwinden —.
22.	Joseph gibt sich seinen Brüdern zu erkennen.	(Matth. 6, 14. So ihr den Menschen ihre Fehler —.)
23.	Jacob zieht nach Egypten. Sein Tod.	(Sir. 3, 14. Liebes Kind, pflege deines Vaters —.) *1. Tim. 5, 4. Den Eltern Gleiches vergelten —. Das vierte Gebot. Liederv. 1. Gott hat noch niemals was versehn ꝛc. 2. Ei nun, so laß ihn ferner thun ꝛc.
24.	Das Elend des Volkes Israel in Egypten — Mosis Geburt.	(Hiob 10, 12. Leben und Wohlthat hast du an mir —.)
25.	Mosis Flucht nach Midian — seine Berufung am Horeb.	*Jes. 41, 10. Fürchte dich nicht, ich bin — dein Gott. Liederv. Sollt es gleich bisweilen scheinen, Als wenn Gott verließ die Seinen, O so glaub' und weiß ich dieß: Gott hilft endlich doch gewiß.
26.	Moses vor Pharao — Wunderplagen.	*Jerem. 10, 6. Dir, Herr, ist Niemand gleich —.
27.	Auszug aus Egypten. — Passa-Lamm.	Liederv. Weg hast du allerwegen, An Mitteln fehlt dir's nicht, Dein Thun ist lauter Segen, Dein Gang ist lauter Licht. ꝛc.
28.	Pharao verfolgt Israel und geht im rothen Meere unter.	(1. Petri 5, 5. Gott widerstehet den Hoffärtigen —.) Liederv. Lobe den Herren, den mächtigen König der Ehren ꝛc. Lobe den Herren, der Alles so herrlich regieret ꝛc.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Lied- und Reimverse.
29.	Gott nährt sein Volk in der Wüste — Gesetzgebung.	(Ps. 145, 5. Aller Augen warten auf dich, Herr —.) *Matth. 6, 31. 32. Darum sollt ihr nicht sorgen und sagen: Was werden wir essen —. *Ps. 119, 72. Das Gesetz deines Mundes ist mir lieber —.
30.	Das goldene Kalb.	*5. B. Mos. 6, 4. Höre Israel, der Herr unser Gott —. *Matth. 4, 10. Du sollst anbeten Gott, deinen Herrn —. Das erste Gebot. Liederv. Ihr, die ihr Christi Namen nennt, Gebt unserm Gott die Ehre! ꝛc.
31.	Die Kundschafter.	Jerem. 17, 9. Es ist das Herz ein trotzig —. Das achte Gebot.
32.	Mosis Tod.	*Offenb. 14, 13. Selig sind die Todten, die in —.
33.	Josua nimmt Jericho ein. Achan.	(Ps. 33, 4. Des Herrn Wort ist wahrhaftig —.) *Eph. 4, 28. Wer gestohlen hat, der stehle nicht mehr. *Hiob 2, 6. Wehe dem, der sein Gut mehret mit fremdem Gut. Wie lange wird's währen?
34.	Gideon.	*Ps. 118, 8. Es ist gut auf den Herrn vertrauen —.
35.	Die fromme Ruth.	*Ebr. 13, 16. Wohlzuthun und mitzutheilen —. *1. Tim. 4, 8. Die Gottseligkeit ist zu allen Dingen nütze —. Liederv. Sing', bet' und geh' auf Gottes Wegen, Verricht' das Deine nur getreu ꝛc.
36.	Samuel und die Söhne Elis.	*Ps. 105, 18. Der Herr ist nahe allen, die ihn anrufen —. (Pred. Sal. 1, 10. Mein Kind, wenn dich die bösen Buben locken —.) *Eph. 6, 1. Ihr Kinder, seid gehorsam euren Eltern —.
37.	Saul wird König.	
38.	David und Goliath.	*Ps. 121, 8. Unsere Hülfe stehet im Namen des Herrn —. (1. Petri 5, 5. Gott widerstehet —.)
39.	Saul verfolgt David. David verschonet des Saul.	(Matth. 5, 44. Liebet eure Feinde; segnet —.) *Matth. 5, 5. Selig sind die Sanftmüthigen —. Die fünfte Bitte.
40.	Sauls Tod. David wird König.	*Luc. 1, 51. 52. Er übet Gewalt —. Er stößt die Gewaltigen vom Stuhl —.
41.	Davids Fall und Buße.	(1. Kor. 10, 12. Wer sich läßt dünken, er stehe —.) *Ps. 51, 12. Schaffe in mir, Gott, ein reines Herz —.
42.	Absalom.	(Spr. Sal. 30, 17. Ein Auge, das den Vater verspottet —.)

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Lied- und Reimverse.
		Ps. 73, 19. Wie werden sie so plötzlich zu nichte — mit Schrecken.
43.	David stirbt. — Salomo wird König — Gebet und Gericht.	(Spr. Sal. 23, 26. Gib mir, mein Sohn, dein Herz —.)
44.	Salomos Tempelbau.	(Ps. 26, 8. Herr, ich habe lieb die Stätte deines Hauses —.) Das dritte Gebot.
45.	Theilung des Reiches. Rehabeam. Jerobeam.	Spr. Sal. 14, 34. Gerechtigkeit erhöhet ein Volk —. (Spr. Sal. 15, 1. Eine gelinde Antwort stillet den Zorn; aber ein hart Wort richtet Grimm an.)
46.	Der Prophet Elias.	* 1. Petri 3, 7. Alle eure Sorgen werfet auf ihn — (Ps. 145, 18. Der Herr ist nahe Allen, die ihn anrufen —.) Liederv. Ihr, die ihr Christi Namen nennt ꝛc.
47.	Ahab und Naboth.	(2. B. Mos. 20, 17. Laß dich nicht gelüsten deines Nächsten Haus.) Neuntes Gebot. (Gal. 6, 7. 8. Irret euch nicht —.)
48.	Naeman u. Gehasi.	* Sir. 20, 20. Die Lüge ist ein häßlicher Schandfleck — Leuten.
49.	Daniel in der Löwengrube. (Juda in der Gefangenschaft.)	* Matth. 10, 28. Fürchtet euch nicht vor denen, die —. * Apostg. 5, 29. Man muß Gott mehr gehorchen, denn —.
50.	Esra und Nehemia. Aufbau des zweiten Tempels. Einige Weissagungen der Propheten auf Christum.	* Ps. 34, 8. Der Engel des Herrn lagert sich —. Mal. 3, 1. Bald wird kommen zu seinem Tempel der Herr.

Neues Testament.

1.	Verkündigung u. Geburt des Johannes.	(Mal. 3, 1. Bald wird kommen zu seinem Tempel —.)
2.	Verkündigung Christi.	Liederv. Gott sei Dank in aller Welt ꝛc. (Joh. 3, 16. Also hat Gott die Welt geliebt —.)
3.	Christi Geburt u. Beschneidung.	Aus Art. II. Ich glaube an Jesum — geboren von der Jungfrau Maria.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Lied- und Reimverse.
		Weihnachtslied: Gelobet seist du Jesus Christ ꝛc. Weihnachtsgesang: Ihr Kinderlein, kommet, o kommet doch all zur Krippe her, kommet in Bethlehems Stall ꝛc. O du selige, o du fröhliche, gnadenbringende Weihnachtszeit ꝛc.
4.	Jesu Darstellung im Tempel. — Simeon.	(Herr, nun lässest du deinen Diener —.)
5.	Die Weisen aus Morgenland.	Mich. 5, 1. Und du, Bethlehem Ephrata —.
	Flucht nach Egypten.	*Jes. 8, 10. Beschließet einen Rath, und es werde nichts daraus —. *Ps. 145, 20. Der Herr behütet Alle, die ihn lieben, und wird vertilgen alle Gottlosen.
6.	Der zwölfjährige Jesus.	(Ps. 26, 8. Herr, ich habe lieb die Stätte —.) *Phil. 2, 5. Ein Jeglicher sei gesinnet, wie Jesus — war.
7.	Johannes predigt Buße und tauft.	(Jes. 40, 3. Es ist eine Stimme eines Predigers in der Wüste —.) Liederv. Mit Ernst, ihr Menschenkinder, Das Herz in euch bestellt ꝛc.
8.	Jesus wird getauft u. versucht.	(Matth. 3, 17. Dies ist mein lieber Sohn —.) *Ebr. 4, 15. Christus ist versucht allenthalben, gleich wie wir, doch ohne Sünde.
9.	Jesus wählt Jünger. Die Hochzeit zu Cana.	Liederv. Mir nach spricht Christus, unser Held ꝛc.
10.	Petri reicher Fischzug.	*Col. 3, 17. Alles, was ihr thut. Liederv. Ach bleib mit deinem Segen Bei uns, du reicher Herr ꝛc.
11.	Jesus heilt des Hauptmanns Knecht.	Liederv. Auf meinen lieben Gott Trau ich in Angst und Noth ꝛc.
12.	Jesus lehrt seine Jünger beten. Das heilige Vater unser.	Vers. Zu Gott im Himmel beten ist eine süße Pflicht. Mit Dank vor ihn zu treten, o Kind, versäume nicht.
13.	Jesus heilt einen Gichtbrüchigen.	(Matth. 11, 28. Kommet her zu mir Alle, die ihr —.) *1. Tim. 1, 15. Das ist je gewißlich wahr — selig zu machen.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Liederverse und Reimsprüche.
		Liederv. Jesus nimmt die Sünder an, Sagt doch dieses Trostwort Allen 2c.
14.	Speisung der Fünftausend.	(Ps. 145, 15. 16. Aller Augen warten auf dich, Herr —.)
15.	Gleichnisse vom Säemann.	(Luc. 11, 28. Selig sind, die Gottes Wort hören —.) Liederv. Herr, öffne mir die Herzensthür, Zieh' mein Herz durch dein Wort zu dir, Laß mich dein Wort bewahren rein Und mich dein Kind und Erbe sein.
16.	Gleichniß vom Unkraut unter dem Weizen.	Gal. 6, 7. Was der Mensch säet, das wird er ernten.
17.	Jesus stillt das Meer.	Matth. 28, 19. Mir ist gegeben alle Gewalt —.
18.	Jairi Töchterlein.	Liederv. Wenn du an jenem Tag Die Todten wirst erwecken, So woll' auch deine Hand Zu meinem Grab ausstrecken 2c.
19.	Der Jüngling zu Nain.	*Ps. 103, 15. Ein Mensch ist in seinem Leben wie Gras —. (Ps. 90, 12. Herr, lehre uns bedenken, daß wir sterben —.)
20.	Johannes der Täufer wird enthauptet.	*Matth. 5, 10. Selig sind, die um Gerechtigkeit willen —. (Offenb. 2, 10. Sei getreu bis in den Tod —.)
21.	Das cananäische Weib.	(1. B. Mos. 32, 16. Ich lasse dich nicht, du segnest mich denn.) *Ps. 6, 10. Der Herr höret mein Flehn, mein Gebet —.
22.	Der Blindgeborne.	*Joh. 8, 12. Ich bin das Licht der Welt; wer mir nachfolget —.
23.	Petri gutes Bekenntniß. Jesu Verklärung.	Matth. 10, 32. Wer mich bekennet vor den Menschen, den — Vater.
24.	Jesus segnet die Kinder.	(Marc. 10, 14. Lasset die Kindlein zu mir kommen —.)
25.	Der barmherzige Samariter.	*1. Joh. 3, 18. Meine Kindlein, lasset uns nicht lieben mit Worten —.
26.	Der verlorne Sohn.	1. Tim. 1, 16. Das ist je gewißlich wahr und —.
27.	Der reiche Mann und der arme Lazarus.	*Ps. 126, 5. Die mit Thränen säen, werden mit —. Liederv. Christus, der ist mein Leben Und Sterben mein Gewinn 2c.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Liederverse und Reimsprüche.
28.	Die zehn Aussätzigen.	(Ps. 118, 1. Danket dem Herrn, denn er ist —.) Liederv. Nun danket alle Gott 2c.
29.	Der Pharisäer und Zöllner im Tempel.	1. Petr. 5, 5. Den Hoffärtigen widerstehet Gott, aber —.
30.	Die Auferweckung des Lazarus.	Liederv. Auferstehn, ja auferstehn Wirst du, mein Staub, nach kurzer Ruh. Unsterblich's Leben wird, der dich schuf, dir geben. Hallelujah!
31.	Zachäus.	*Spr. Sal. 28, 13. Wer seine Missethat leugnet —.
32.	Jesu Einzug in Jerusalem.	(Sach. 9, 9. Aber du Tochter Zion, freue dich sehr —.) Liederv. Hosianna! David's Sohn Kommt in Zion eingezogen; Ach bereitet ihm den Thron, Setzt ihm tausend Ehrenbogen! Streuet Palmen, machet Bahn, Daß er Einzug halten kann!
33.	Das jüngste Gericht.	*2. Kor. 5, 10. Wir müssen alle offenbar werden —. Liederv. Heut' lebst du, heut' bekehre dich, Eh' morgen kommt, kann's ändern sich 2c.
34.	Jesus hält mit s. Jüngern das letzte Passah — setzt das heilige Abendmahl ein.	(Matth. 26, 26—28. Nehmet hin und esset, das ist —.)
35.	Jesu Leiden in Gethsemane.	(Matth. 26, 39. Mein Vater, ist's möglich, so gehe —.) (Matth. 26, 41. Wachet und betet, daß ihr — ist schwach.)
36.	Jesus vor dem hohen Rath. Petri Verleugnung.	(1. Kor. 10, 12. Wer sich läßt dünken, er stehe —.) Liederv. Wenn Alle untreu werden, So bleib' ich dir doch treu, Daß Dankbarkeit auf Erden Nicht ausgestorben sei 2c.
37.	Jesus vor Pilatus und vor Herodes.	*Jes. 53, 5—7. Er ist um unserer Missethat willen —. Liederv. O Haupt voll Blut und Wunden, Voll Schmerz und voller Hohn! 2c.
38.	Jesus wird gekreuzigt und begraben.	(Joh. 1, 29. Siehe, das ist Gottes Lamm —.) *1. Joh. 1, 7. Das Blut Jesu Christi, des Sohnes Gottes —. Aus Artikel II: Ich glaube — gelitten unter Pontio 2c. Liederv. 1. Ich danke dir von Herzen, O Jesu, liebster Freund 2c.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Liederverse und Reimsprüche.
		2. Wenn ich einmal soll scheiden, So scheide nicht von mir 2c.
39.	Christi Auferstehung.	*Joh. 11, 25. Ich bin die Auferstehung und das Leben —. Aus Artikel II: — am dritten Tage wieder auferstanden 2c.
40.	Christus und die Emmausjünger.	(Matth. 18, 20. Wo Zwei oder Drei versammelt sind —.) Liederv. Ach bleib' bei uns, Herr Jesu Christ, Weil es nun Abend worden ist 2c.
41.	Christus erscheint den Jüngern in Jerusalem.	Luc. 24, 36. Friede sei mit euch!
42.	Christus erscheint den Jüngern und dem Thomas.	(Joh. 20, 24. Selig sind, die nicht sehen, und doch glauben.)
43.	Jesus erscheint am See Tiberias. Simon Johanna, hast du mich lieb?	Joh. 21, 15. Hast du mich lieb? Ephes. 3, 19. Christum lieb haben, ist besser, denn alles Wissen.
44.	Christi Himmelfahrt.	(Joh. 14, 2. In meines Vaters Hause sind viele Wohnungen.) Liederv. Auf Christi Himmelfahrt allein Ich meine Nachfahrt gründe 2c.
45.	Ausgießung des heiligen Geistes.	*Joh. 16, 13. Wenn aber jener, der Geist der Wahrheit —. (Ps. 51, 12. Schaffe in mir, Gott, ein reines Herz —.) Artikel III: Ich glaube an den heiligen Geist —. Liederv. O heiliger Geist, kehr' bei uns ein Und laß uns deine Wohnung sein 2c.
46.	Petrus heilt einen Lahmen, wird mit Johanne gefangen gesetzt.	*Matth. 10, 32. Wer mich bekennet vor den Menschen —. *Apostg. 4, 12. Es ist in keinem Andern Heil —.
47.	Stephanus.	
48.	Der Kämmerer aus Mohrenland.	*Matth. 5, 6. Selig sind, die da hungert und dürstet nach — satt werden.

Nr.	Biblische Geschichten.	Bibelsprüche, Liederverse und Reimsprüche.
49. 50.	Bekehrung des Paulus — Der Heidenapostel.	*Gal. 2, 20. Ich lebe, doch nun nicht ich, sondern Christus — in mir. Liederv. 1. Ich habe nun den Grund gefunden, Der meinen Anker ewig hält 2c. 2. Es ist das ewige Erbarmen, Das alles Denken übersteigt 2c. 3. Bei diesem Grunde will ich bleiben, So lange mich die Erde trägt 2c.

b. Unterrichtliche Behandlung.

§. 124.

Die **Zubereitung** ist auf der Mittelstufe nach zwei Seiten hin von der der Unterstufe verschieden: a. **größere Ausführlichkeit**, sofern Verschiedenes, was in der Unterclasse aus der biblischen Erzählung ausgelassen wurde, hier nun am Orte ist; b. **engerer Anschluß an's Bibelwort**, mithin hier weniger Ausmalung.

Die Kinder mögen die zu behandelnden Historien vor der Stunde daheim in ihrem Historienbuche lesen. In der Stunde wird sie aber vom Lehrer **erzählt** — das erste Mal **ganz**, sodann **abschnittweis**. Jeder Abschnitt wird erbaulich besprochen. Der Ton der Unterredung steht natürlich höher als in der Unterclasse.

Geben wir nun auch hier ein Beispiel. Wir wählen wieder 1. B. Mos. 13, 1—15, und geben unter α die Zubereitung, unter β die Ausführung.

α. Zubereitung.

I. Abraham zog herauf aus Egypten mit seinem Weibe, und mit Allem, das er hatte, und Lot auch mit ihm. Abraham aber war sehr reich an Vieh, Silber und Gold. Und er zog bis gen Bethel, an die Stätte, da am ersten seine Hütte war und da er vorhin den Altar gemacht hatte. Und er predigte allda den Namen des Herrn. Lot aber, der mit Abraham zog, hatte auch Schafe, Rinder und Hütten. Und das Land mochte es nicht ertragen, daß sie bei einander wohnten; denn ihre Habe war groß. Und es war immer Zank zwischen den Hirten über Abraham's Vieh und zwischen den Hirten über Lot's Vieh.

II. Da sprach Abraham zu Lot: „Lieber, laß nicht Zank sein zwischen mir und dir, und zwischen meinen und deinen Hirten; denn wir sind ja Brüder. Stehet dir nicht alles Land offen? Lieber, scheide dich von mir. Willst du zur Linken, so will ich zur Rechten; oder willst du zur Rechten, so will ich zur Linken."

III. Da hub Lot seine Augen auf und besahe die ganze Gegend am Jordan. Denn sie war wasserreich als ein Garten des Herrn, gleichwie Egyptenland. Da erwählte sich Lot die ganze Gegend am Jordan und zog gegen Morgen. Also schied sich ein Bruder von dem andern. Abraham wohnte im Lande Canaan und Lot in der Stadt Sodom. Aber die Leute zu Sodom waren böse und sündigten sehr wider den Herrn.

IV. Da nun Lot sich von Abraham geschieden hatte, sprach der Herr zu Abraham: Hebe deine Augen auf und siehe von der Stätte an, da du wohnst, gegen Mitternacht, gegen Mittag, gegen Morgen und gegen Abend; denn alles Land, das du siehest, will ich dir geben und deinem Samen ewiglich.

Zusatz. Köhnlein, der seine „biblische Geschichte" für Unter- und Mittelclasse bestimmt hat — für letztere jedoch mehr, erzählt unsere Geschichte in folgender Weise: Abraham war von dem Herrn gesegnet worden, und er war sehr reich an Vieh, Silber und Gold. Lot aber, der mit Abraham im Lande hin und her zog, hatte auch Schafe und Rinder und Hütten. Es war aber oft schwer, daß die vielen Hundert Heerden genug Weide fanden, so gut auch das Land war; und darum war öfters Zank zwischen den Hirten Abraham's und den Hirten Lot's, und sie stritten sich um die beßten Weideplätze. Also darf's nicht sein bei den Frommen. Da sprach Abraham zu Lot: „Lieber, laß nicht — u. s. w.

β. Unterredung über 1. B. Mos. 13, 1—15 im Mittelclassentone.

I. L. K. In der vorigen Stunde habe ich euch von Abraham erzählt, wie der von Canaan in ein fremdes Land gezogen, nämlich nach Egypten. Warum mußte er denn nach Egypten ziehen? Wer weiß das noch? Weil eine große Theuerung in Canaan war. L. Recht so. Und da fehlte es den Leuten an Brot. Es gab auch wenig Futter für das Vieh. In Egypten aber war viel Getreide und viel Futter. Darum zog Abraham mit seinem ganzen Hause und allem Vieh nach Egypten. Wie hieß denn der König von Egypten? Der König hieß Pharao. Dieser König hatte den ehrwürdigen Abraham kennen gelernt und recht lieb gewonnen, und wie Abraham wieder heimziehen wollte, hat ihn Pharao auch reichlich beschenkt, daß nun Abraham noch viel reicher war, denn zuvor. An welchen Ort in Canaan zog nun Abraham nach seiner Rückkehr aus Egypten? — Wer zog denn mit ihm dahin? — Bei Bethel hatte Abraham auch einen Altar gebaut. Dieser stand noch, als er zurückkam. Wozu hatte denn Abraham den Altar gebaut? Er betete da zum lieben Gott. L. Ja; und er predigte auch vom lieben Gott und erzählte den Heiden in Canaan, daß der liebe Gott die ganze Welt geschaffen und daß er die guten Menschen lieb habe, die bösen aber strafe. Der fromme Abraham betete auch mit seinem ganzen Hause alle Morgen und Abende zu Gott. So soll es bei allen Menschen sein. Ihr kennt wol das Sprüchlein: „Mit Gott fang' an, mit Gott hör' auf, das ist der beßte Lebenslauf." Sag' du das Sprüchlein noch einmal! — Sagt es zusammen! — Abraham und Lot hatten viele Jahre bei einander gewohnt und sich noch nie mit einander gezankt. Jetzt war aber Zank zwischen den Hirten Abraham's und Lot's entstanden. Weßhalb zankten sich denn diese immer mit einander? — L. Seht, Abraham's und Lot's Heerden waren in Egypten noch größer geworden. Als sie nun mit dem vielen, vielen Vieh wieder nach Bethel kamen, da fanden sie nicht mehr genug Weide für so große Heerden. Wenn aber Abraham's Hirten einmal gute Weide gefunden hatten, gleich kamen auch Lot's Hirten herzu und wollten auch da weiden. Wollten denn Abraham's Hirten das leiden? — Und wenn Lot's Hirten gute Weide gefunden hatten: gleich kamen Abraham's Hirten und wollten auch da weiden. Wollten denn Lot's Hirten das leiden? — Was entstand nun da zwischen den Hirten über Abraham's und zwischen den Hirten über Lot's Vieh? — L. Als Abraham von diesem Zank und Streit hörte, da betrübte er sich sehr darüber und erwog in seinem Herzen, wie wol diesem bösen Zank ein Ende gemacht werden könnte. Was er nun da gethan, will ich euch noch einmal erzählen.

II. Da sprach Abraham zu Lot: Lieber, laß nicht u. s. w.

L. Abr. hatte es also erfahren, daß seine Hirten und Lot's Hirten sich immer zankten. Darüber betrübte er sich sehr. Er machte sich auf den Weg und ging zu Lot. Mit welchem Worte redete Abraham den Lot an? K. Mit dem Worte:

Lieber. L. Abr. nannte den Lot seinen Geliebten; denn er hatte ihn ja immer herzlich lieb gehabt und hatte ihn jetzt auch noch lieb. Wie sprach Abraham weiter zu Lot? K. Laß nicht Zank sein zwischen mir und dir! L. War denn zwischen Abr. und Lot Zank gewesen? K. Nein, zwischen Abr. und Lot war kein Zank gewesen. L. Zwischen wem war denn Zank gewesen? K. Zwischen den Hirten Abr.'s und zwischen den Hirten Lot's war Zank gewesen. L. Diesen Zank wollte Abr. nicht leiden. Denn wenn Abr. und Lot den Zank ihrer Hirten geduldet hätten: das wäre ja eben so schlimm gewesen, als wenn sie sich selbst gezankt hätten. Abr. gibt auch einen Grund an, warum zwischen ihm und Lot kein Zank sein dürfe. Wie sprach denn Abr. weiter zu Lot? K. Denn wir sind ja Brüder. L. Da sagt uns der fromme Abraham, was Brüder nicht thun dürfen. K. Brüder dürfen sich nicht zanken. L. Brüder und Schwestern sollen einträchtig und friedlich bei einander wohnen. L. Ihr habt schon in der Unterclasse ein Sprüchlein gelernt, das uns das lehret. Es fing an: Wie fein und lieblich —. Wer kann dieß Sprüchlein noch? K. „Wie fein — wohnen." L. Abr. liebte also den Zank nicht, sondern er liebte den Frieden. Wie können wir denn Abr. nennen, weil er den Frieden liebte? K. Wir können ihn friedliebend nennen. L. Abr. war ein friedliebender Mann. Sag mir das noch einmal! K. — L. Wir können dafür auch sagen: Abr. war ein friedfertiger Mann. Ihr könnt einen Spruch, in welchem friedfertige Menschen Kinder Gottes genannt werden. Wer will mir ihn sagen? K. Selig sind die Friedfertigen —. L. Abr. war also ein recht frommer Mann, er war ein friedfertiger Mann und ein Kind Gottes. — Wie sprach nun Abr. weiter zu Lot? Besinne dich auf die nun folgenden Worte! K. Stehet dir nicht alles Land offen? L. Was wollte wol Abr. dem Lot mit diesen Worten sagen? K. Abr. wollte dem Lot sagen, er könne überall hinziehen, wohin er wollte. L. Ja, so meinte es der Abr. Nun folgen aber recht friedliche und herzliche Worte. Sag' du mir, wie Abr. weiter zu Lot sprach! K. Er sprach: Willst du zur Linken —. L. Abr. will also nicht selber eine andere Gegend wählen; wen ließ er zuerst wählen? — L. Der fromme Abr. wollte mit dem zufrieden sein, was Lot ihm lassen würde. Das war recht schön von Abr. Wie können wir wol den Abr. nennen, weil er mit Allem zufrieden sein wollte, was Lot ihm lassen würde? K. Wir können Abr. einen zufriedenen Mann nennen. L. Der Abr. war also ein frommer, ein friedfertiger und ein zufriedener Mann. Jetzt will ich euch erzählen, was Lot nun gethan hat u. s. w.

c. Lehrmittel.

§. 125.

Wir machen zum Gebrauch für den Mittelclassenunterricht folgende Schriften namhaft.

1. Messerschmidt, Bibl. Lebensbilder. 2. Fürbringer, Bibl. Geschichten für Mittelclassen. 3. Löhr, Bibl. Geschichten. 4. Köhnlein, Bibl. Geschichten. 5. Rau, Erster bibl. Unterricht ꝛc. Außerdem nennen wir noch: Gossel, Botschaft des Heils für Unmündige. 5. Aufl. Adelberg, Die heilige Geschichte den Kindern erzählt. Schuler, Ausgewählte bibl. Geschichten für die 3 ersten Schuljahre. Freihofer, Bibl. Geschichten zunächst für mittlere Schulclassen.

C. Die biblische Geschichte in der Oberclasse.

a. Lehrgang (Lehrbuch).

§. 126.

1. Der Religionsunterricht der evangelischen Volksschule hat vornehmlich zwei Zweige: er ist historischer und positiver oder systematischer. Der historische Religionsunterricht hat zum Stoff die biblische Geschichte alten und neuen Testaments; der systematische gibt eine geordnete Christenthumslehre auf Grund des kirchlichen Katechismus. Nun stellten wir §. 117 gerade für den Religionsunterricht den methodischen Grundsatz auf: „Von der Geschichte zur Lehre." Dieser Grundsatz, der selbst dem Gang der geoffenbarten Religion entspricht und selbst in der Anordnung der heiligen Schriften beider Testamente Beachtung gefunden, liegt tief in dem Bildungsgange des menschlichen Geistes begründet; denn es ist der Gang von der Anschauung zum Wesen oder Begriff der Sache, vom Besondern zum Allgemeinen, vom Concreten zum Abstracten. In der Praxis der Volksschule hat man diesen wichtigen Grundsatz nicht selten dahin verstanden, daß nach ihm die biblische Geschichte der Unter- und Mittelstufe zugehöre, die geordnete Christenlehre nach dem Katechismus dagegen der Oberstufe. Bei dieser Anlage des Lehrgangs in der Religion trage man, wie man meinte, dem Grundsatze „Von der Geschichte zur Lehre" volle Rechnung. Es ist die Frage, ob dem so sei.

Auf der Unterstufe werden etwa 50, auf der Mittelstufe dieselben 50 und 50 neue biblische Geschichten behandelt, gibt 100. Diese 100 biblischen Geschichten geben aber noch keine Geschichte des Reiches Gottes, wenigstens nicht so vollständig, wie sie auch in der Elementarschule zu geben ist. Wenn man auf den beiden Unterstufen nur Einzelbilder — nur Geschichten (Historien) — gegeben hat, so hat sich nun auf der Oberstufe unser Gegenstand zur Geschichte zu erweitern. Zu diesem Behuf theilen wir der Oberclasse noch 80 neue biblische Geschichten zu, wählen aber diese 180 so aus, daß die Geschichte des Reiches Gottes von Adam bis auf Christus und weiter hinauf bis zur Pflanzung der apostolischen Kirche, besonders innerhalb der wichtigsten Perioden, also z. B. im alten Testament von Adam bis auf Salomo, eine ziemlich vollständige werde. Nur aus der Zeit des getheilten Reiches, wie aus der exilischen und nachexilischen Zeit geben wir auch hier bloß characteristische Einzelbilder.

2. Biblische Geschichte ist, wie man schon damit andeutet, daß man sie der Profangeschichte gegenüber heilige nennt, Religionsgeschichte, daher die Unterweisung in ihr auch schon Religionsunterricht; mithin enthält sie Glaubens- und Sittenlehren, aber beides in geschichtlicher Form. Die Erzählung von der Weltschöpfung z. B. offenbart uns das

Dasein eines vorweltlichen absoluten Wesens, eines ewigen, allmächtigen und allweisen Gottes. An 1. B. Mos. 13 entwickelt die Behandlung das Wesen der Friedfertigkeit und ermahnt am Schluß zu gleicher Gesinnung. So ist klar, daß so schon in jeder einzelnen biblischen Geschichte dem Grundsatze Rechnung getragen wird: „von der Geschichte zur Lehre." Weiter ist klar, daß sich die 180 biblischen Geschichten der Oberstufe so auswählen lassen, daß darin die ganze Christenthumslehre — die dogmatische und ethische — liegt, so weit sie für die Volksschule gehört. Hieraus leuchtet die hohe Wichtigkeit der biblischen Geschichte für die elementare Unterweisung in der Religion ein, und stimmen auch wir dem Grundsatz des verstorbenen Schulrath Dr. Karl Schmidt bei, wenn er sagt: „Die Schule hat ihr eigentlichstes Anschauungsmaterial für den Religionsunterricht in den biblischen Geschichten." Hieraus hat man aber eine Folgerung gezogen, der wir nicht beistimmen können, nämlich die, daß, wenn die Christenthumslehre zugleich mit den biblischen Geschichten gegeben werde, der Katechismus völlig entbehrt werden könne, was bei der confessionellen Getheiltheit in der deutschen Kirche ohnehin wünschenswerth sei. Wenn — so sagt man weiter — der Katechismus wegfiele, so böte sich noch mehr Zeit für die biblische Geschichte und könnte dann dieser Gegenstand noch fruchtbarer behandelt werden. Es leuchtet ein, daß die angeregte Frage hier entschieden werden muß, da der Umfang des biblischen Geschichts-Cyclus für die Oberstufe von ihrer Beantwortung mit abhängt.

Man muß zugeben, daß das evangelische Kind den evangelischen Glauben auch aus seiner biblischen Geschichte materiell genügend kennen lernen könne. Ja, wenn wir vor die Alternative gestellt würden: in der Oberclasse entweder nur biblische Geschichte oder nur kirchlichen Katechismus: so würden wir uns für erstere entscheiden. Wir denken hiebei an das Mahnwort Luther's: „Trink' doch lieber aus dem Brunnen selbst, als aus dem Bächlein, das dich zum Brunnen geleitet."

Die biblische Geschichte gibt aber die Christenthumslehre nicht geordnet — Glaubens- und Pflichtenlehre gehen da durcheinander. Warum soll die Schule, was sie in ihren Geschichten zerstreut gegeben, nicht auch in eine elementare systematische Ordnung bringen? Thut sie doch das auch auf andern Gebieten. Deutsch treiben wir auf der Unter- und Mittelstufe; aber auf der Oberstufe fühlen wir das Bedürfniß, die im Anschluß an Lesestücke zerstreut gegebenen Sprachregeln in eine, wenn auch noch so populäre Grammatik zusammenzufassen. Nun sind die Katechismuslehren gewiß weniger abstract als die Sprachregeln; denn erstere gibt ja der Katechismus, namentlich im zweiten Hauptstück, fast durchweg in historischen Sätzen, und nöthigt so den Katecheten, sie aus der heiligen Geschichte heraus zu erklären. Es leuchtet ein, daß so die Katechesen über den Katechismus gewissermaßen den umgekehrten Weg gehen; denn während in den biblischen Geschichtsstunden die Lehre der betreffenden biblischen Geschichte ein Resultat der Unterweisung ist, so geht

die Katechese über eine Katechismuslehre von der betreffenden Glaubens- oder Sittenlehre aus und erläutert sie an passenden biblischen Geschichten. Aber dieß geschieht in einer die betreffende Lehre mehr erschöpfenden Weise, so daß nun das Begriffliche für den Verstand gründlicher behandelt, das Practische für Gefühl und Willen eindringlicher gemacht werden kann. Bei der Geschichte von der Geburt Isaaks läßt sich allerdings lehrhaft und tröstlich auf die Wahrhaftigkeit Gottes hinweisen und diese Wahrheit auch dem Gedächtnisse einprägen durch den Spruch: „Des Herrn Wort ist wahrhaftig, und was er zusagt, das hält er gewiß." Es läßt sich aber doch gewiß recht schulmäßig und erbaulich über die Wahrhaftigkeit Gottes katechisiren, wobei man etwa so disponirt: Gott dein himmlischer Vater ist wahrhaftig. Laß uns sehen, 1. was du glaubst, wenn du das von deinem himmlischen Vater bekennest; 2. was für einen Trost du als Kind Gottes in diesem Glauben habest; aber 3. auch, wozu dieser Glaube dich ermuntern muß. Dürre begriffliche Entwickelungen, oder hoch gehaltene dogmatische Katechesen verwerfen auch wir. Wir verlangen schulmäßige Behandlung der Katechismusstoffe im Sinne naturgemäßer Methodik. (S. des Verfassers Entwürfe und Katechesen über Luther's Katechismus.)

3. Wir sollten nun, wie bei der Unter- und Mittelclasse geschehen, ein Verzeichniß der der Oberclasse zuzutheilenden biblischen Geschichten geben. Da dieß aber zu viel Raum wegnähme, so verweisen wir auf folgende gute biblische Geschichtsbücher.

Zahn, Biblische Historien.
— Biblische Geschichte nebst Denkwürdigkeiten aus der Kirchengeschichte.
Wendel, Biblische Geschichten des alten und neuen Testamentes.
Leo, Biblische Geschichte.
Calwer und Gütersloher biblische Geschichten und die vom sächsischen Pestalozziverein herausgegebenen.

4. Eine weitere Frage ist, ob die biblischen Geschichten auch in der Oberclasse noch erzählt oder aber vom Kinde gelesen werden sollen.

a. Witt sagt hierüber: „Die biblische Geschichte muß als Geschichte behandelt, d. h. erzählt werden." Hierzu bemerkt er weiter: „Lehrer, welche ihr eigenes Herz kennen, und nicht mit verbundenen Augen durch's Leben gegangen sind, werden — wenn sie anders Phantasie haben — sich leicht in die äußern Verhältnisse und in die innern Seelenzustände der in den Historien auftretenden Personen versetzen können, und dann im Stande sein, aus diesen Zuständen heraus zu den Kindern zu reden, diese auch in jene Zustände einzuführen und dadurch ihren Verstand und ihr Herz wahrhaft bildend zu beschäftigen. Solch ein Lehrer, namentlich ein Lehrer der Oberclasse, wird z. B. bei Abraham's Reise nach Canaan einen Caravanenzug, bei Joseph die Sclaverei, bei Israels Reise die Wüste schildern; er wird Elias unter den Raben und Daniel unter den Löwen sprechen lassen, was sie da gedacht und empfunden haben, er wird in

Joseph's, Moses', David's Geschichte den Finger Gottes sehen lassen; er wird bei David's und Petrus' Verleugnung sein Leid, bei David's Erhöhung und Petri Bekehrung seine Freude, bei Joseph's Verläumdung durch Potiphar's Weib seine Entrüstung, bei den Gerichten Gottes (Sündfluth, Sodom's Untergang, Nebucad-Nezar's Wahnsinn) sein Ergriffensein nicht verbergen; er wird endlich von diesen Stellen aus hineinleuchten in des Kindes Herz und Leben, und das zurechtweisende, mahnende, warnende, strafende, tröstende Wort nicht fehlen lassen." Diese Worte zeigen, wie Witt in der Oberclasse die biblische Geschichte erzählt haben will. Er fügt hinzu: „Wo das so geschieht — das sagt mir eine 40jährige Erfahrung — da zündet es, da hangen die Augen der Kinder am Munde des Lehrers, da ist **Leben**." Wir kommen auf Witt noch einmal zurück.

b. Wir meinen, die zu behandelnde biblische Geschichte sei in der Oberclasse zu lesen. Hierbei kann nur in Frage kommen, ob man sie in einer guten Biblischen Geschichte oder in der Bibel selbst lesen läßt. Ein gutes biblisches Historienbuch hat das für sich, daß das Kind nur das findet, was es lesen und merken soll, wogegen das ausgelassen ist, was man nicht lesen lassen kann oder will. Auf der andern Seite ist es aber auch von hoher Wichtigkeit, daß das Oberclassenkind mit der heiligen Schrift selbst bekannt werde. Denn auch für das Kind gilt das Wort des Herrn: Wie stehet in der Schrift geschrieben? Wie liesest du? Lassen wir die biblischen Geschichten in der Bibel lesen, so werden diese Stunden zugleich zu Bibellesestunden.

b. Unterrichtliche Behandlung.

§. 127.

1. Vorbereitung. Zur Vorbereitung des Lehrers gehört vor Allem α, daß er das oder die Capitel durchlese, in denen die neue Geschichte enthalten ist; daß er die Verse ausscheide, die überschlagen werden sollen; daß er die zu lesenden Verse nach ihrem Inhalte gruppire, sich den Inhalt der einzelnen Gruppen in kurze Worte fasse, damit er schon beim Lesen nach dem wesentlichen Inhalte jeder Gruppe mit passenden Fragen fragen könne. Zu besagter Vorbereitung gehört β, ein gründliches Verständniß der Geschichte. Hierzu leisten gute Schriften über biblische Geschichte treffliche Dienste, als: von Schilbe, Menkel und Iber, Handbuch für Lehrer 2c., von Nissen, Unterredungen 2c., von Flügge, Lehrbuch 2c., von Buchrucker, Wie die Gemeinschaft Gottes 2c., ganz besonders von H. Witt, die biblischen Geschichten 2c., ferner Bibelerklärungen von Gerlach, Lisco, Dächsel, die Calwer u. a. Endlich γ, hat sich der Lehrer auch für jede Geschichte passende Sprüche und Liederverse zu suchen, in welche die Lehre der betreffenden Geschichte kurz zu fassen ist. Hierzu leisten die biblischen Geschichten von Zahn, Wendel, Preuß und Leo sehr gute Dienste.

2. Ausführung. A. Allgemeines. a. Man beachte bei der Ausführung, wo dazu die Geschichte selbst nöthigt, vor allem den Zusammenhang mit der vorigen Geschichte. Dadurch gewinnt man oft ganz passende Einleitungen. (Siehe unten die praktische Ausführung über 1. B. Mos. 13.) b. Man lege der Unterredung eine einfache analytische Disposition zu Grunde. Jede biblische Geschichte hat ihre historischen Momente, in die sie sich leicht zerlegen läßt, die sich auch leicht bezeichnen lassen. Thut man dieß, so macht man die Geschichte selbst für's Kind durchsichtiger und merkhafter, ohne daß man der Unterredung eine logische Zwangsjacke anlegt, oder dem Kinde unnöthige Abstractionen aufnöthigt. Da dieser Gegenstand methodisch wirklich bedeutsam ist, so lassen wir etliche analytische Dispositionen über biblische Geschichte folgen, um an diesen Beispielen zu zeigen, wie wir sie für biblische Geschichtsunterredungen geeignet halten.

I. 1. B. Mos. 13, 1—15. Abraham trennt sich von Lot. 1. Warum mußten sie sich trennen? 2. Wie verhielt sich Abraham gegen Lot bei dieser Trennung? 3. Wie verhielt sich Lot gegen Abraham bei dieser Trennung? 4. Wie segnete Gott den friedfertigen Abraham nach seiner friedlichen Trennung von Lot?

II. 1. B. Mos. 19, 1—29. Die Geschichte vom göttlichen Strafgericht über Sodom. Sie erzählt uns: 1. Der Sodomiter himmelschreiende Sünden; 2. Lot's gnädige Errettung; 3. Sodom's Untergang.

III. 1. B. Mos. 22, 1—19. Das Glaubensopfer Abraham's. (Hebr. 11, 17.) 1. Das Glaubensopfer, das der Herr von ihm fordert. 2. Abraham's Glaubensgehorsam: a. sein Aufbruch nach Morijah; b. sein Gespräch mit Isaak auf dem Wege dahin; c. das Opfer auf Morijah. 3. Das gnädige Wohlgefallen des Herrn an diesem Glaubensopfer: a. Der Herr erkennt in Abraham's Opferwilligkeit seinen völligen Gehorsam; b. er nimmt an des Sohnes Statt ein stellvertretendes Opfer an; c. er bekräftigt dem Abraham durch einen theuern Eid alle frühern gnädigen Verheißungen.

IV. 1. B. Mos. 39. Joseph in Potiphar's Hause. 1. Joseph's Treue im Dienst. 2. Joseph's Keuschheit. 3. Joseph's Leiden um seiner Gerechtigkeit willen.

V. 1. B. Mos. 40. Joseph legt den Gefangenen Träume aus. 1. Die Träume der Gefangenen: a. wie sie lauten; b. woran die Gefangenen selbst erkannten, daß sie eine besondere Bedeutung haben müßten. 2. Joseph's Deutung — er deutet sie nicht aus eigenem Geiste, sondern durch Erleuchtung Gottes. 3. Die Erfüllung der Träume nach Joseph's Deutung.

VI. 1. B. Mos. 41. Joseph's Erhöhung. 1. Ihre wunderbare Veranlassung — die zwei Träume Pharao's — das Gedenken des obersten Schenken an seine Sünde — die Weisheit Joseph's, aus der er die Träume Pharao's deutete — der kluge Rath. 2. Die herrliche Erhöhung selbst — Joseph wird der Nächste nach dem Könige — wird mit königlichem Schmuck angethan — mit königlichen Ehren auch öffentlich geehret — durch Verheirathung in den geachtetsten Stand des egyptischen Volkes eingeführt.

VII. Luc. 2, 1—20. Das erste Weihnachten. Wir betrachten 1. das Weihnachtskind: von wem, wann, wo, unter welchen Verhältnissen es geboren worden. 2. Die lobsingenden Engel: was sie von diesem Kinde verkünden, wie sie des Kindes Geburt verherrlichen. 3. Die anbetenden Hirten. Ihre Anbetung geschieht: im Gehorsam des Glaubens, mit Freude und dankerfülltem Herzen.

VIII. Luc. 2, 22—38. Die Darstellung Jesu im Tempel. Bedeutung dieser Darstellung: 1. für das Jesuskind — es wird dem Herrn geheiligt zum

Priesterthum; 2. für Simeon und Hanna — a. sie schauen in diesem Kinde den Christ des Herrn, b. sie lobpreisen ihn als ihren und aller Völker Heiland; 3. für Joseph und Maria — sie empfangen a. ein neues Zeugniß, daß das Kind der Welt Heiland sei, b. und erfahren, daß er als solcher gereichen werde Etlichen zum Fall, Vielen aber zu einem Auferstehen.

IX. Luc. 4, 16—30. Die Predigt des Herrn zu Nazareth. Sie ist 1. eine Gnadenpredigt. Wir betrachten diese a. nach ihrem Inhalte: Sie handelt aber: α. vom Heilande, β. von seinem Heil; b. nach ihrer Aufnahme: Sie wunderten sich zwar seiner holdseligen Worte, sie glaubten aber seinen Worten nicht, sondern ärgerten sich an der Niedrigkeit seiner Person. Sie ist 2. eine Strafpredigt. Wir betrachten auch diese a. nach ihrem Inhalte, b. nach ihrer Wirkung: α. Die Zuhörer wurden voll Zorns; β. sie stießen ihn zur Stadt hinaus. Schluß: Jesus aber bezeigt seine göttliche Macht, indem er mitten durch sie hindurchgeht.

X. Luc. 5, 1—11. Petri Fischzug. (Einleitung Vers 1—3.) Wir betrachten 1. des Herrn Befehl und Petri Gehorsam, 2. den reichen Fischzug und Petri Sündenbekenntniß, 3. des Herrn abermalige Berufung, Petri und seiner Genossen beständige Nachfolge.

XI. Matth. 13, 24—36. 36—43. Das Gleichniß vom Unkraut unter dem Weizen. Wir betrachten dabei 1. den Säemann und seinen Feind; 2. den guten Samen und das Unkraut; 3. die Frage der Knechte und die Antwort des Herrn; 4. das Ende oder die endliche Scheidung der Guten und Bösen. — Man könnte hier auch so disponiren: Die Mischung der Guten und Bösen in der Kirche. 1. Woher diese Mischung kommt? 2. Wie lange sie währt? 3. Wann sie aufhören wird?

c. Bei der Ausführung befleißige sich der Lehrer des rechten Lehrtones. Die Kinder der Oberclasse müssen aus der Geschichte nun selbst Manches denkend finden; darum ist die Fragweise hier eine höhere. Man sehe das nun folgende ausgeführte Beispiel.

B. Praktische Ausführung über einen Theil der in 1. B. Mos. 13 enthaltenen Erzählung — im Oberclassentone.

L. K.! Wir haben in der letzten Stunde in der Bibel gelesen, wie der liebe Gott den Abraham berufen hat, daß er aus seinem Vaterlande und von seiner Freundschaft ausziehen sollte in ein Land, das er ihm zeigen werde. Also befahl Gott dem Abraham, und Abraham war Gott sogleich gehorsam; denn er that ohne Verzug, wie ihm Gott befohlen hatte. Wir haben weiter betrachtet, welch' herrliche Verheißungen Gott dem Abraham gegeben und wie Abraham dem Herrn geglaubt hat; Glaube und Gehorsam — das sind die zwei Grundtugenden im Herzen und Leben jenes hohen Patriarchen, die wir in den biblischen Geschichten, die von Abraham handeln, sich stufenweis immer herrlicher entwickeln sehen; denn wie sein Glaube, so wird auch sein Gehorsam gegen Gott immer vollkommener.

Wir haben in der vorigen Stunde ferner gesehen, wie der Abraham in dem Lande Canaan, in das ihn Gott eingeführt hatte, in große Noth kam, denn Gott der Herr hatte Canaan mit einer großen Trübsal heimgesucht, nämlich mit Mißwachs und Theuerung. Die Hungersnoth wurde so groß, daß Abraham die Seinen und seine Heerden hier nicht mehr ernähren konnte; er mußte abermals den Wanderstab ergreifen und mit seinem ganzen Hause nach Egypten ziehen. Heute betrachten wir, wie Abraham nach Canaan zurückgezogen und was sich in Canaan bald nach seiner Rückkehr zwischen ihm und Lot zugetragen. Es stehet das im 13. Capitel des ersten Buch Mosis. Haben wir Cap. 12 gesehen, wie Abraham dem Herrn glaubte und gehorsam war, so werden wir hier sehen, wie dieses Mannes Herz von herzlicher Menschenliebe erfüllet war. Wir wollen das andächtig betrachten und von ihm lernen, wie auch wir die Brüder

von Herzen lieben sollen. (Das Capitel wird nun, wenn es die Kinder schon daheim durchgelesen, einmal, wenn sie es noch nicht gelesen, zweimal gelesen. Beim Lesen lasse man die Verse, auf die man bei der Besprechung besonders eingehen will, gleich zwei Mal lesen, etwa mit dem Hinzufügen: „Das merkt euch recht gut!“ Ebenso thue man mit Namen, die die Kinder genau behalten sollen.) Nun die Unterredung.

L. Wie lautet denn die Ueberschrift unsers Capitels in deiner Bibel? K. Sie lautet: Abraham scheidet sich von Lot, seinem Vetter. L. Das ist also der Hauptinhalt unsers Capitels. Es könnte scheinen, als sei das keine so wichrige biblische Geschichte, und doch läßt uns gerade diese einfache Erzählung neue herrliche Tugenden im Herzen des Abraham erkennen. So wollen wir denn diese Erzählung andächtig betrachten.

I. Es wird uns also in unserm Capitel erzählt, wie Abraham und Lot sich geschieden haben. Personen, die sich scheiden, sind zuvor verbunden gewesen. Abr. und L. waren viele, viele Jahre in Liebe verbunden gewesen. Wir wollen das aus der biblischen Geschichte erweisen und dann sehen, warum sie sich jetzt getrennt haben.

Welchen Befehl gab denn der liebe Gott dem Abr., als dieser noch in Mesopotamien in seines Vaters Hause wohnte? K. Den Befehl, daß er —. L. Welche Verheißung gab Gott dem Abr. zugleich mit diesem Befehl? — L. Hat denn der liebe Gott auch dem Lot befohlen, daß er aus seinem Vaterhause ausziehen solle? — L. Dennoch zog L. mit Abr. Wer mag ihn dazu aufgefordert haben? — L. Gewiß hat dieß Abr. gethan. Nun hatte ja aber Gott zu Abr. ausdrücklich gesagt, daß er sich auch von seiner Freundschaft trennen sollte. Wenn nun da Abr. den L. mit sich genommen, so scheint es ja, als wäre er dem Befehle Gottes nicht ganz gehorsam gewesen. Es scheint aber nur so; denn Abr. hatte fromme Gründe, weßhalb er von L. nicht lassen konnte — nicht lassen durfte.

Hatte denn L. noch einen Vater? Nein, sein Vater war gestorben. L. Der Vater war ihm frühzeitig gestorben und so war Lot schon in frühester Kindheit eine Waise worden. Wer hat sich aber dieser Waise väterlich angenommen? — L. Abraham war der Bruder von Lot's Vater. Wir können wol annehmen, daß Haran — so hieß Lot's Vater — bei seinem Sterben seinen ältesten Bruder Abraham gebeten hat, daß er sich seines Sohnes Lot väterlich annehmen möchte. Abr. hat das dem sterbenden Vater versprochen und sein Versprechen auch treulich gehalten. Wie können wir Abr. in seinem Verhältniß zu Lot nennen, da er Vaterstelle an diesem vertrat? — L. War Abr. Lot's Pflegevater, was war dann Lot von Abraham? K. Lot war Abraham's Pflegesohn. L. Nun ist euch klar, warum Abraham den Lot nicht in Mesopotamien zurücklassen konnte. Abr. sahe Lot an als seinen Sohn — als ein Glied seiner Familie; daher nahm er ihn aus väterlicher Liebe mit sich in das Land, das ihm der Herr verheißen hatte. Wir haben in der vorigen Stunde gesehen, wie Abr. wegen einer großen Hungersnoth von Canaan nach Egypten ziehen mußte. Ließ er denn da den Lot in Canaan zurück? — Wohin nam er den Lot mit sich? — Auch das that er aus väterlicher Liebe zu Lot. Als die Theuerung in Canaan vorüber war, zog Abr. dahin zurück. Ließ er etwa jetzt den Lot in Egypten zurück? — Vers 1 erzählt es ausdrücklich, daß er ihn mit sich geführt habe. Gib die Worte an, die uns das erzählen! — Das that Abr. wieder aus väterlicher Liebe zu Lot. Wir sehen aus dem Allen, daß die Beiden — Abraham und Lot — durch Bande des Bluts in Liebe eng verbunden waren.

Es bestand aber zwischen Abr. und L. noch ein ander Band, das sie nicht minder eng verband. Wir wollen das aus V. 3 u. 4 aufsuchen. Lies diese Verse! — L. Bei welcher Stadt wohnte also jetzt Abr. wieder? — L. Bei Bethel hatte er ein Heiligthum — einen Altar errichtet. Wozu diente ihm

denn der Altar? K. Er betete daselbst zu Gott und opferte. L. Er hielt allda mit seinem ganzen Hause Gottesdienst. Was that er an jenem Altare noch? (Es stehet V. 4.) K. Er predigte von des Herrn Namen. L. Die Cananiter waren Heiden. Abr. lebte also in Canaan mitten unter Heiden. Da mußte es seinem Herzen eine Stärkung sein, daß er in diesem heidnischen Lande an Lot und dessen Hause Glaubensgenossen hatte. Wie können wir die Gemeinschaft nennen, in welcher Abr. mit L. durch den Glauben verbunden war? K. Diese Gemeinschaft können wir Glaubensgemeinschaft nennen. L. So war es also ein zwiefaches Band, durch welches Abr. mit Lot bisher innig verbunden gewesen: Blutsverwandtschaft und Glaubensgemeinschaft. Und dennoch trat jetzt eine Scheidung ein. So laßt uns nun den Grund dieser Scheidung aufsuchen.

Was berichtet uns V. 3 von Abraham's Reichthum? — Worin bestand denn sein Reichthum? — Was berichtet unser Capitel von Lot's Reichthum? — Worin bestand dessen Reichthum? — Reichthum ist Segen Gottes. Viele meinen: je reicher Jemand ist, desto glücklicher müsse er sein. Aber großer Reichthum hat oft große Sorge bei sich. Das lehrt uns deutlich unsere Geschichte. Für große Heerden braucht man große Weideplätze und viel Futter. Merket hier noch dieß. Abr. und L. waren schon reich an Viehheerden, als sie nach Egypten zogen. In dem fruchtbaren Egypten hatten sich ihre Heerden noch viel mehr vermehrt. Mit diesen großen Heerden kamen sie nach Canaan zurück, nachdem da eben erst jahrelang Mißwachs gewesen. Da dürfen wir uns nicht wundern, wenn Mangel an Futter und Weide eintrat. Davon berichtet unser Capitel ausdrücklich. Welche Worte in V. 6 sagen uns das? K. Die Worte: Und das Land mochte es nicht ertragen, daß sie —. L. Am Schluß von V. 7 werden noch zwei Völkerschaften genannt, die damals um Bethel herum wohnten; welche? K. Die Cananiter und Pheresiter. L. Beide Völker, besonders die letztern, trieben Ackerbau und Viehzucht. Diese Leute litten es nicht, daß Abraham's und Lot's Hirten auf ihren Fluren weideten. Daher kam es, daß Abr. und L. mit ihren großen Heerden nur auf das kleine Gebiet zwischen Bethel und Ai beschränkt waren. Dieser große Nothstand wurde Ursache eines sündlichen Verhaltens zwischen den Hirten Abraham's und Lot's. K. Die zankten sich immer mit einander. L. Ein Spruch sagt: „Wo Neid und Zank ist, da ist Unordnung und eitel bös Ding." In diesem Spruche werden zwei Sünden neben einander gestellt; welche? — L. Neid erzeugt oft Zank. So hier. Wenn nämlich Abraham's Hirten gute Weide gefunden hatten, gleich kamen Lot's Hirten und wollten auch da weiden. Ebenso thaten Abraham's Hirten im umgekehrten Falle. In einem andern Spruche sagt die Schrift: „Wer Zank liebt, der liebt Sünde." Als was wird der Zank hier bezeichnet? — Es ließe sich zwar der Zank der Hirten Abraham's und Lot's in etwas entschuldigen; wie wol? — Es zeigte sich also in diesem Zank der Hirten Liebe gegen ihre Heerden, Treue gegen ihre Herren. Nichtsdestoweniger war ihr Zank sündlich. Der fromme Abraham betrübte sich darüber sehr und er sann darauf, wie ihm ein Ende gemacht werden könnte. Er sahe aber bald ein, daß es hier nur einen Weg gebe, dem Zanke zu steuern und für sein Haus Frieden zu gewinnen. Wodurch war dieß nur möglich? — L. Ihr seht nun, daß diese Trennung nicht geschah aus Haß oder Abneigung — sie war durch die Noth geboten.

II. Nun wollen wir sehen, wie sich der fromme Abraham bei dieser Trennung verhalten hat. Denn die Art, wie er sich von Lot schied, zeugt von tiefer Gottesfurcht und inniger Frömmigkeit.

Abr. und Lot wußten beide, daß ihre Hirten sich wegen der Weide täglich zankten. Aber nur Abr. thut Schritte, um dem Streite ein Ende zu machen. Wie er das angefangen und ausgeführt, steht V. 8 u. 9. Erzähle noch einmal, was wir hier gelesen! — Wie liebevoll klingen diese Worte! Wir wollen sie einzeln betrachten. Da ist schon die Anrede von Bedeutung. Mit welchem Wort redete Abraham den Lot an? — L. „Lieber" bedeutet: „mein Ge-

liebter." Schon aus dieser milden Anrede konnte Lot merken, daß Abraham in Liebe mit ihm handeln wollte. Wie sprach nun Abr. weiter zu Lot? — L. Mit liebevoller Anrede hatte er begonnen, mit herzlicher Bitte fährt er fort zu reden. Aus diesem Bittwort erkennen wir, worüber Abraham jetzt bekümmert war; worüber nämlich? — Hatten sich denn Abr. und Lot persönlich gezankt? — Wie konnte da Abr. zu L. sagen: Laß nicht Zank sein zwischen mir und dir? — L. Abr. gibt noch einen Grund an, warum zwischen ihm und Lot kein Zank sein dürfe. K. Weil sie Brüder wären. L. Es ist schon sündlich, wenn Nachbarn in Zank und Streit leben; wenn aber Brüder und Schwestern in Unfrieden leben, das ist viel sündlicher. Geschwister sollen in Eintracht beisammen sein. Das wußte Abraham wol. Ihr wißt auch einen Spruch, der solche Eintracht unter Geschwistern preiset. Wer sagt mir ihn? K. Siehe, wie fein —. L. Abr. nennt den Lot seinen Bruder; war denn Lot wirklich Abraham's Bruder? — L. Abr. war eigentlich Lot's Pflegevater; Lot also? K. L. war Abraham's Pflegesohn. L. Wenn Abr. den L. gleichwol einen Bruder nennt, ihn ansieht, als wäre er ganz seines Gleichen, so leuchtet uns da wieder eine schöne Tugend von Abraham entgegen; welche wol? K. Die Tugend der Demuth. L. Auch aus diesem demüthigen Verhalten konnte Lot erkennen, wie Abraham jetzt nur in Liebe mit ihm handeln wollte. Wie sprach Abr. weiter zu Lot? K. Er sprach weiter: Stehet dir nicht — offen? L. Was will wol Abr. dem Lot mit dieser Frage sagen? — Mit diesem Wort befiehlt er dem Lot nicht, wohin er ziehen soll; er überläßt es ganz der freien Wahl des Lot. Das erkennen wir noch mehr aus den nun folgenden Worten. Welche Worte folgen denn? K. Die Worte: Willst du zur Linken —. L. Denkt euch, Abraham hätte zuvor die beßte Gegend ausgesucht und hätte dann dem Lot eine schlechte, unfruchtbare Gegend angewiesen; welche Gesinnung hätte er damit an den Tag gelegt? K. Die Gesinnung des Eigennutzes. L. Abraham's Herz war aber frei von Eigennutz; wie können wir ihn deßwegen nennen? K. Wir können ihn uneigennützig nennen. L. Er dachte jetzt nicht an irdische Vortheile; sein Herz war nur von einem Wunsche erfüllt; von welchem Wunsche? K. Von dem Wunsche, daß der Zank der Hirten aufhöre. L. Wo Zank ist, da ist Unfriede. Liebte Abraham den Unfrieden? — Was liebte er im Gegentheil? — Wie können wir ihn nennen, weil er den Frieden liebte? K. Friedliebend. L. Wie können wir ihn aber nennen, weil er stets bereit oder fertig zum Frieden war? Da können wir ihn friedfertig nennen. L. Friedfertige Menschen hat Gott lieb. Die Schrift nennt sie Kinder Gottes. Auch das kannst du mit einem Spruche aus der Bergpredigt beweisen. K. Mit dem Spruche: Selig sind die Friedfertigen ꝛc. L. In der vorigen biblischen Geschichte haben wir gesehen, wie der Abr. dem Herrn glaubte und wie er ihm gehorsam war. Die heutige biblische Geschichte hat uns wieder andere Tugenden an Abr. erkennen lassen; denn dieser Abr. bezeigte sich gegen Lot: liebreich, sanftmüthig, demüthig, uneigennützig, friedfertig. O gesegneter Abraham, du warest wahrlich ein recht Kind Gottes. Du hast uns in allen diesen schönen Tugenden ein Vorbild wahrer Herzensfrömmigkeit gelassen. Möchten wir dir darin ähnlich werden!

III. Nun wollen wir sehen, wie sich Lot gegen Abraham bei dieser Trennung verhalten hat. U. s. w.

Anhang. In Betreff der Behandlung der biblischen Geschichte in der Oberclasse gibt es noch drei Formen, die wir hier kürzlich besprechen wollen, nämlich: die Dörpfeld-Witt'sche, die entwickelnd katechetische, wie Nissen sie wollte, die sogenannte pragmatische.

1. Die Dörpfeld-Witt'sche Behandlungsweise ist bereits wiederholt erwähnt worden. Für die Oberstufe hat Witt selbst im Dörpfeldschen Schulblatt ein Musterbeispiel gegeben, von dem wir hier

ein Stück aufnehmen. Die Erzählung von den Weisen aus dem Morgenlande leitet er also ein:

„Gott will nicht, daß Jemand verloren gehe, sondern daß sich Jedermann zur Buße kehre und selig werde. Unsere Geschichte zeigt uns, wie mannichfaltig und wunderbar die Wege oft sind, auf welchen die ewige Liebe den verschiedensten Herzen das Heil nahe zu bringen sucht."

Dann erzählt er ein Stück der Geschichte:

„Da Jesus geboren war zu Bethlehem im jüdischen Lande, zur Zeit des Königs Herodes, siehe, da kamen Weise vom Morgenlande gen Jerusalem und sprachen: Wo ist der neugeborne König der Juden? Wir haben seinen Stern gesehen im Morgenlande, und sind gekommen, ihn anzubeten."

Darauf folgt eine auslegende Zwischenrede:

„Diese Weisen aber waren heidnische Gelehrte, Naturforscher und Sternkundige (Magier) aus dem Lande, das von Judäa gegen Morgen liegt, aus Chaldäa oder Persien, und hier war es auch, wo man mit großem Eifer der Sternkunde und Sterndeuterei oblag. Zugleich war es diese Gegend, wo Daniel einst gelebt und von dem Menschensohne geweissagt hatte. Waren von daher Strahlen göttlicher Offenbarung in das Herz dieser Weisen gefallen und waren sie mit solcher Gnadenerweisung Gottes so treu umgegangen, daß sie mehr empfangen konnten? Wir vermuthen es, aber wissen es nicht. Was wir aber wissen, das ist, daß diese Weisen an ihrer Weisheit nicht genug hatten, sondern daß sie trotz ihres tieferen Wissens von der Natur und dem gestirnten Himmel, und trotz ihres Reichthums an Gold und Schätzen doch ein ungestilltes Verlangen fühlten nach etwas Höherem. Dieser innerliche Durst ihrer Seele nach dem lebendigen Gott, der jedem Menschen innewohnt, war der innere Stern gewesen, dem sie zuerst nachgegangen waren, und diese Treue belohnte Gott der Herr nun dadurch, daß er ihnen den Stern am Himmel erscheinen ließ, der sie gen Bethlehem wies, wo ihre Sehnsucht gestillt werden sollte. Was für ein Stern das gewesen sei, den sie gesehen haben, das wissen wir natürlich nicht. Genug, Gott der Herr hatte an ihnen gethan, was er noch immer thut an Allen, die da hungern und dürsten nach Gerechtigkeit: er hatte sich zu ihrer Kunst herabgelassen und sie auf dem Wege zum Heil geführt, der für sie der natürlichste war."

So geht's noch lange fort. Dann folgt wieder ein Vers Bibeltext, sodann wieder Zwischenrede, und das so abwechselnd bis zu Ende. Ist denn das aber — abgesehen vom Inhalte — die rechte Form für Elementar-Unterricht? Die Urtheile der Kritik lauten verschieden. Das „Centralblatt für die gesammte Unterrichtsverwaltung in Preußen" (Juli-August-Heft von 1871) urtheilt über Witt's „Hülfsbuch zum biblischen Geschichts-Unterricht" also: „Hier findet der Elementarlehrer die nöthige und ausreichende Handbietung, deren er bedarf, um auf dem bezeichneten Unterrichtsgebiete „„das christliche Leben der ihm anvertrauten Jugend zu begründen und zu entwickeln"", jede einzelne biblische Geschichte so zu lehren, „„daß die Kinder sie an sich und in sich erleben"", und durch die gesammte Unterweisung „„einerseits zu einem sichern Verständniß und zu einer gläubigen Aneignung der Thatsachen der göttlichen Erziehung des auserwählten Volkes und

des ganzen Menschengeschlechts geführt werden, andererseits aus ihnen die ewig gültigen Anschauungen von den höchsten göttlichen und menschlichen Dingen gewinnen.““ — Eine Methode, die solches zu leisten vermöchte, leistete fürwahr sehr Großes. Was sagt Zezschwitz dazu, den das „Centralblatt“ ausdrücklich als eine entscheidende Auctorität anerkennt? Er sagt also: „Wie ein Widerspruch mit seinem eigenen Princip erscheint die ganze Anlage seines Buches, wonach der Schrifttext immer wörtlich in einzelnen Abschnitten vorangestellt und die eigene Ausführung dann in der Form der Auslegung und anwendenden oder begrifflichen Vermittlung nur bruchstückweise angeschlossen wird. Darüber muß alle Einheit in der Darstellung, vor Allem aber der Eindruck selbstständig verlaufender Erzählung verloren gehen. Witt's Ansicht, nur durch eingehendere, besonders auf das innere Leben der Schüler berechnete Betrachtung ein und derselben Erzählung in der Oberclasse zu wirken, muß als einseitig in ihrer Art bezeichnet werden.“ Wenn wir unsererseits diesem Urtheile ganz beitreten, so wollen wir den anderweiten Werth des Witt'schen Buches durchaus nicht schmälern; im Gegentheil empfehlen wir das lehrreiche Werk den Lehrern zur Benutzung für ihren bibl. Geschichtsunterricht sehr angelegentlich.

2. Die entwickelnd katechetische Form nach Nissen. Nissen behandelt bei den biblischen Geschichten irgend eine Glaubens- oder Sittenlehre nach einer bestimmten logischen Disposition. So ist ihm Elieser das Bild eines christlichen Dienstboten. Er disponirt nun Gen. 24 also:

Thema: Der christliche Dienstbote, wie er sich verhalten soll.
1. Gegen Gott: a. Bitte, b. Dank.
2. Gegen die Herrschaft: a. Liebe, b. Gehorsam, c. Treue.

In der Ausführung geht er nun nicht der Geschichte schrittweis nach, sondern hebt aus der Geschichte immer das heraus, was zur Erläuterung oder zum Beweis der in der Disposition liegenden Begriffe dienen soll. Kurz, seine Unterredungen über biblische Geschichten nehmen mehr den Charakter von Katechismuskatechesen an.

Wir lassen noch zwei Dispositionen aus Nissen folgen, die ebenso zu beurtheilen sind.

Ueber 1. B. Mos. 28, wo die Flucht Jacob's nach Mesopotamien erzählt wird, disponirt N. so:

Thema: Die Gegenwart (Allgegenwart) Gottes.
1. Der Begriff dieser Eigenschaft Gottes.
2. Die Frucht des Glaubens daran wirkt a. Freude, b. Furcht.

Zu der Geschichte Joseph's 1. B. Mos. 37—39 gibt er diese Disposition:

Thema: Die Weltregierung Gottes.
1. Gott regiert Alles, a. in der Natur, b. im Menschenleben.
2. Art und Weise der Regierung Gottes, a. wunderbar im Anfang, b. herrlich im Ausgang.
3. Zweck der Regierung Gottes.
4. Benutzung der Führung Gottes zur Heiligung.

Diese Art der biblischen Geschichtsbehandlung war vor nicht langer Zeit unter den Lehrern beliebt, so sehr sie auch dem Character erbaulicher Auslegung der Geschichte als Geschichte widerstrebt. Nissen erkannte später selbst, daß er in seinen bekannten Unterredungen von der geschichtlichen Behandlung zu weit abgegangen sei. Seine Worte sind: „Ich bekenne gern, daß ich in Vielem gar zu weit von der Geschichte abgegangen bin, und bekenne es, damit Andere diesen Fehler vermeiden mögen."

3. Die pragmatische Geschichtsbetrachtung. Das griechische Wort pragma bedeutet: That, Handlung. Handeln können nur vernünftige Wesen; ihrem Thun liegen, wenn es rechter Art ist, vernünftige Motive zu Grunde. Je wichtiger und folgenreicher eine menschliche Handlung für ein Volk oder für die Menschheit geworden, desto stärker regt sich bei uns das Bedürfniß, ihre verborgenen Gründe zu erforschen. Aus den Beweggründen ergibt sich ja in der Regel auch erst der sittliche Werth menschlicher Handlungen. Zur näheren Erklärung der pragmatischen Betrachtungsweise einer historischen Thatsache geben wir ein Beispiel aus der neuesten Geschichte.

Warum hat sich wol Napoleon III. 1870 in einen so großen Krieg gestürzt? Bei Napoleon I. würden wir den Erklärungsgrund in seiner unbegrenzten Herrschsucht suchen, nach der er Frankreich zu einer Weltmonarchie, sich selbst aber zum Weltbeherrscher erheben wollte. Napoleon dem Dritten ging das Feldherrntalent ab. Bei seinen Kriegen galt es, dem Ehrgeiz seines Volkes Gnüge zu thun, zugleich aber auch die politischen Parteien zu beschwichtigen, deren Opposition seinem Throne gefahrdrohend worden, und so seiner Dynastie den Bestand von neuem zu sichern. Zweimal war ihm das Spiel gelungen; darum wagte er's nun auch zum dritten Mal. So hätte denn der Beweggrund zu seinem Entschlusse in den innern politischen Verhältnissen seines Reiches gelegen. — Sollte es aber zufällig sein, daß vom Concil in Rom zu gleicher Zeit die päpstliche Infallibilität beschlossen wurde? Wenn das katholische Frankreich siegte und so gewissermaßen wieder zu einer Weltherrschaft gelangte, dann war das Patrimonium Petri dem Papste gesichert, und das Infallibilitätsdogma hatte gegenüber der protestantischen Welt noch eine ganz andere Bedeutung. Wir verfolgen das nicht weiter, bemerken aber, daß, wenn einmal der Geschichtsforscher auf die Bahn des Suchens nach oft ganz im Verborgenen liegenden Ursachen und Gründen für folgenreiche geschichtliche Ereignisse gekommen, dann sich ihm oft eine lange Reihe von veranlassenden Umständen und Ursachen erschließt. Kurz, dann wird ihm die Geschichte ein Organismus — ein System von Thatsachen aus bestimmten Ursachen. Wenn man aber die Geschichte eines Volkes aus ihren veranlassenden Gründen zu erklären sucht, dann betrachtet man sie pragmatisch. So viel zur Worterklärung.

Auch in der heiligen Geschichte lassen sich überall verborgene Ursachen nachweisen, welche Ereignisse so herbeigeführt haben, wie sie sich zugetragen. Erläutern wir auch dieß an einem Beispiel.

Joseph wurde von seinen Brüdern verkauft. Was veranlaßte wol die Brüder zu dieser sündlichen That? Joseph war der Liebling des Vaters, und das schon um der Rahel willen, die der Vater mehr geliebt, als die Lea; dann aber auch, weil gerade dieser Sohn geistig besonders begabt war. Der Vater übertrug ihm die Aufsicht über seine zum Theil viel ältern Brüder und ließ sich von ihm über deren Verhalten berichten. Dazu kam, daß Joseph zwei Träume hatte, die er den Brüdern wohlgefällig erzählte, woraus diese schlossen, daß er sich Tag und Nacht mit Herrschsuchtsgedanken trage. Sie kamen wol auch auf den Argwohn, daß der Vater den Erstgebornen der zuerst erwählten Rahel zum Familienhaupte machen wolle. Alle diese Umstände steigerten in ihrem Herzen den Haß zu so hohem Grade, daß sie endlich gar mit Mordgedanken sich trugen. So erklärt sich ihre an dem Bruder verübte ruchlose That aus rein menschlichen Ursachen.

War denn aber bei dem Allen nicht auch göttliche Mitwirkung? Hatte nicht Gott schon dem Abraham vorausverkündigt, daß sein Same in einem fremden Lande dienstbar sein solle vier Mannesalter, und daß sie zuletzt von da ausziehen sollten mit großem Gut? Wenn Israel in Canaan geblieben, würden sich dann seine Kinder mit den heidnischen Bewohnern nicht so vermischt haben, daß man zuletzt kaum noch gewußt hätte, welche als Nachkommen Abrahams zu gelten hatten? Es ist ja klar, daß Israel nur in Egypten, in dem Lande der Kasten, sich als Volk rein entwickeln konnte. Noch mehr! Egypten stand damals in seiner Cultur sehr hoch. Darum war dieß Land für Israel eine sehr gute Bildungsschule; wie denn wiederum der spätere Haß der Egypter und der von diesen ausgeübte Druck das Verlangen nach Canaan weckte und die Hoffnung auf die endliche Hülfe Gottes stärkte. Hier zeigt sich überall Gottes Finger.

In einem wie ganz andern Lichte erscheint uns nun obiges Ereigniß aus dem Leben Josephs, wenn man festhält, daß hier Gottes Rathschluß überall mitgewirkt habe. In diesem Lichte betrachtete Joseph später selbst seine wunderbare Lebensführung, wie uns das Wort an seine Brüder lehrt: „Ihr gedachtet es böse mit mir zu machen; aber Gott gedachte es gut zu machen, daß er thäte, wie es jetzt am Tage ist, zu erhalten viel Volks."

Bei dieser Betrachtungsweise stoßen wir allerdings auf ein gar wichtiges Problem. Die Handlungsweise der Brüder war durchaus ihre eigene That, daher sie sich auch vor Joseph und vor Gott schuldig erklären. Und dennoch mußte nach göttlichem Rathschluß Alles so kommen, wie es kam. Das ist eben so wunderbar im göttlichen Regiment, daß er den Menschenkindern Freiheit läßt, ihre Anschläge auszuführen, so daß ihr Thun ihnen zugerechnet werden kann; daß er aber seinerseits

die Hand über den Seinen hält, so daß er diesen selbst das Böse zum Guten wendet, und daß auch der Menschen boshaftigste Anschläge seine Heilspläne mit der Menschheit fördern müssen. Es leuchtet ein, daß ein solches Aufsuchen der Wege Gottes in der heiligen Geschichte die Betrachtung selbst tröstlich und erbaulich machen muß. Nennen wir diese Betrachtungsweise pragmatisch, so leuchtet weiter ein, daß diese Art Pragmatismus für die Oberclasse gewiß berechtigt ist.

Aber es gibt auch einen mehr wissenschaftlichen Pragmatismus, der das Ganze der Geschichte des Reiches Gottes in Perioden und Abschnitte theilt, den Charakter jeder einzelnen Periode aufsucht, und sich bemüht, den stufenweisen Entwicklungsgang der Geschichte des Reiches Gottes als einen Organismus darzustellen. Demnach bestände dieser Pragmatismus der biblischen Geschichte darin, daß „die heilige Geschichte als der Entwicklungsgang des Reiches Gottes nach seinen Hauptepochen und innern Gesetzen begreiflich gemacht wird. Hiernach wird das Ganze der biblischen Geschichte als ein systematisches Ganze betrachtet, in dem sich Alles nach einem göttlichen Plane, also aus einem das Ganze beherrschenden Princip heraus mit einer gewissen Nothwendigkeit so zu entwickeln hatte, wie es sich entwickelt hat." (Zezschwitz.)

Gegen diese Art pragmatischer Behandlungsweise der bibl. Geschichte kämpfen Nissen und Schurig mit Recht. Hören wir Beider Urtheile.

Nissen sagt: „Ich bekenne gerne, daß ich nicht einstimmen kann, wenn man immer wieder und wieder sagt: Für die Oberclasse gehört die biblische Geschichte als Ganzes: Ueberblick, Zusammenhang, Chronologie und Folge; bei den einzelnen Geschichten hält man sich nicht weiter auf, die werden absolvirt in der Elementar- und Mittelclasse. Ich habe früher auch so gemeint, bin aber davon zurückgekommen. In den Büchern von Zahn und Kurtz ist Uebersichtlichkeit und Uebersicht des Ganzen die Hauptsache. Ich muß aber wieder sagen, daß ich diese Art der Behandlung nicht für die Hauptsache halten kann. Die Hauptsache ist immer hier, wie in der Elementar- und Mittelclasse, die einzelne Geschichte, worin Lehrer und Schüler mit der Bibel in der Hand sich vertiefen. Der Zusammenhang, die Uebersicht, die Chronologie, Blicke in die Profangeschichte wird in der Oberclasse nicht aus der Acht gelassen; es wird aber nur so weit beachtet, als es zur Verherrlichung der einzelnen Geschichte und der Geschichte des Mannes oder der Zeit, wovon man redet, dienet. Es ist durchaus ein niederes, untergeordnetes Moment für die Betrachtung. Vergesse man es doch nicht, daß Uebung in der Gottseligkeit das Erste und Letzte ist, warum kleine und große Kinder und auch Erwachsene die heilige Geschichte lernen und wissen sollen. Nie von der Geschichte abgehen und immer darin bleiben, die Geschichte selber sprechen lassen unmittelbar, und mit dem eigenen Raisonnement in den Hintergrund sich hinstellen — das sind

ein paar Grundsätze, deren Befolgung ich mir täglich mehr und mehr angelegen sein lasse."

Aehnlich Schurig in der Schmid'schen Encyclopädie, des Erziehungs- und Unterrichtswesens, wo er sagt: „Die Forderung einer Einführung in den göttlichen Pragmatismus und Organismus der heiligen Geschichte geht über die Sphäre der Volksschule hinaus; sie ist eine Aufgabe für obere Classen höherer Schulen, für welche das Lehrbuch der heiligen Geschichte von Kurtz treffliche Anleitung gibt. In der Volksschule dagegen muß auch in der oberen Classe die biblische Geschichte biographisch und monographisch gehalten sein, wodurch jedoch keineswegs ausgeschlossen ist, daß der Lehrer seine Schüler nach dem Maße ihrer Fassungskraft zu der Erkenntniß führt, welche Bedeutung im Rathschlusse Gottes zu unserer Seligkeit solche Geschichten und Geschichtscomplexe haben, in denen Stufen der Entwicklung des Reiches Gottes deutlich zu Tage treten." Daß dieß ganz unser Standpunkt zur Sache ist, bemerkten wir schon in der ersten Auflage dieser Schulkunde.

Neuerdings hat Buchrucker in der Schrift: „Wie ist die Gemeinschaft Gottes und der Menschheit zu Stande gekommen? Ein Leitfaden für den biblischen Geschichtsunterricht in der Volksschule" — in sinniger Weise eine Idee ausgeführt, nach der, wie es für den Augenblick scheint, auch auf der Oberstufe der Volksschule die biblische Geschichte nach einem einfachen, das Ganze der Geschichte des Reiches Gottes beherrschenden Princip fruchtbar behandelt werden kann. Biblischer Geschichtsunterricht ist Religionsunterricht. Religion ist aber Gemeinschaft mit Gott. Diesen Begriff wählt Buchrucker zum leitenden Princip — zum das Ganze beherrschenden Gedanken. Jede einzelne Erzählung erscheint ihm entweder als eine diese Gemeinschaft anknüpfende oder fördernde, oder aber als eine dieselbe störende oder gar aufhebende. Man muß es bewundern, wie Buchrucker einer so großen Anzahl von Einzelgeschichten aus diesem einen, dem Wesen der Religion entnommenen Grundgedanken charakteristische Ueberschriften zu geben verstanden, die sofort erkennen lassen sollen, welchen positiven oder negativen Antheil jede einzelne Geschichte an der Verwirklichung der gedachten Grundidee bei der geschichtlichen Entwicklung des Reiches Gottes habe. Daß hier auch gesuchte Ueberschriften vorkommen, darf nicht Wunder nehmen. Wir geben hier einige Beispiele zur nähern Beurtheilung.

1. Der Schöpfungsbericht — Ueberschrift: „Der Mensch war Gottes Ziel schon bei der Schöpfung."
2. Die Schöpfung des Menschen — Ueberschrift: „Die Gemeinschaft mit Gott ist dem Menschen anerschaffen."
3. Sündenfall, erste Hälfte — Ueberschrift: „Der Mensch ist aus der Gemeinschaft mit Gott gefallen."
4. Sündenfall, zweite Hälfte — Ueberschrift: „Gott läßt die Wiederherstellung der Gemeinschaft in der Ferne hoffen."

5. Fernere Geschichte von Adam bis Noah — Ueberschrift: „Das Menschengeschlecht wird einer Gemeinschaft mit Gott völlig unfähig."

6. Abrahams Berufung — Ueberschrift: „Gott schafft ein besonderes Volk für seine Gemeinschaft."

Buchrucker hält es für ganz wesentlich, die einzelnen biblischen Geschichten in das Licht seiner heilsgeschichtlichen Idee zu stellen. Seine Worte sind: „Was die einzelnen Thatsachen in ihrem Zusammenhange mit dem Ganzen sind, worin ihre heilsgeschichtliche Bedeutung besteht, das muß **in erster Linie** gelehrt werden." Muß? Wie, wenn für elementarische Behandlung der biblischen Geschichte — und eine andere verträgt die Elementar-Schule einmal nicht — eher das Gegentheil der Fall wäre? Zezschwitz urtheilt über Buchruckers Methode allerdings in diesem Sinne, wenn er sagt: „Selbst auf Gymnasien noch ist zu fürchten, daß, wo das Gerippe des Systems im Unterricht so hervortritt, wie in Buchruckers Darstellung, die Geschichte selbst sich in einen logischen Schematismus auflöst, der zwar durch die dabei sich ergebenden Lichtblicke und Durchsichten erfreut, zuletzt aber mehr eine Genugthuung für den Verstand gewährt, als die Geschichte zum Lebenselement des Glaubens für's Leben verklärt. Die bewahrte Freude und Erbauung an jedem Einzelzug in den Erlebnissen der heiligen Menschen Gottes ist dafür förderlicher als der Ueberblick, der nur für die Höhen der Ereignisse Interesse behält, über die der Fuß gleichsam eilend zum Ziele hinschreitet."

Noch einmal: Elementar-Methode und wissenschaftliche Behandlung: jede hat ihre Weise; aber letztere gehört, auch wenn man sie zu elementarisiren verstände, nicht in die Volksschule. Einzelnes aus Buchrucker ist gewiß auch da zu verwerthen; aber im Allgemeinen ist der Pragmatismus auch in dieser Form für Kinder zu abstract.

II. Methodik des Bibellesens mit Erklärung und Anwendung — in der Oberclasse.

Einleitung.

§. 128.

Die evangelische Kirche gründet sich mit ihren öffentlichen Bekenntnissen, mit ihrem Lehren, Predigen und allen gottesdienstlichen Handlungen allein auf die Schrift; diese ist ihr göttliche Offenbarung — die zuverlässige Unterweisung zur Seligkeit (2. Tim. 3, 15). Die Bibel ist daher der evangelischen Kirche das heiligste Kirchenbuch, der evangelischen Schule das heiligste Schulbuch. Timotheus wußte von kindauf die heilige Schrift. So sollen auch unsere Kinder sie von

kindauf lernen. Luther sagt: „Wo (in einer Schule) die heilige Schrift nicht regieret, da rathe ich fürwahr Niemand, daß er sein Kind dahin thue. Es muß verderben Alles, was nicht Gottes Wort ohne Unterlaß treibet."

Der Herr will nun, daß sein Wort von uns gehört und verstanden werde, und daß es bei uns auch Frucht schaffe. Demgemäß hat hier die evangelische Schule Dreierlei zu thun: die Schrift mit ihren Kindern zu lesen, sie ihnen auszulegen oder zu erklären, die Lehren derselben auf Herz und Leben der Kinder anzuwenden. Das Lesen führt zur Bekanntschaft mit der heiligen Schrift, also zur Kenntniß ihres Inhalts, die Auslegung führt zum Verständniß der Schrift, die Anwendung führt zum Leben nach der Schrift.

A. Das Lesen der Schrift in der Volksschule.

§. 219.

Hier sind drei Fragen zu beantworten: Wann soll das Bibellesen in der Schule beginnen? Wie oft soll in der Bibel gelesen werden? Was soll in der Bibel gelesen werden?

1. Wann das Kind in die Bibel selbst einzuführen sei, haben wir bereits bemerkt: nämlich erst in der Oberclasse, also mit dem 11., 12. Jahre. v. Palmer will, daß das Kind einen geordneten Bibellesecursus beginne, sobald es mechanisch lesen gelernt, also etwa vom 8. Jahre an. Nun hat zwar die Bibel liebliche Erzählungen, die auch schon das achtjährige Kind mit lebhaftem Interesse liest. Da aber, was für besagtes Alter passend, in der großen Bibel sehr zerstreut liegt, zudem meist mit Stoffen verflochten, die für jenes Alter durchaus noch nicht gehören, so ist es nicht gerathen, das große Bibelbuch schon acht- und neunjährigen Kindern in die Hände zu geben. Diese würden sich in dem großen Buche schwerlich zurecht finden. Was soll es auch frommen, wenn sich die Kleinen jahrelang mit einem so umfänglichen Buche tragen, aus welchem nur ein sehr kleiner Theil für ihr Alter gehört? Das, was die Mittelclassenkinder (im Alter von 8—11 Jahren) aus der Bibel lesen und lernen sollen, gebe man diesen Kindern in einer guten „Biblischen Historie". Ein solches Buch ist viel handlicher und man kann hier Alles lesen lassen. Man lasse es ein Vorrecht der Oberclasse sein und bleiben, daß das heilige Bibelbuch erst hier in die Hand der Kinder gegeben werde.

2. Wie oft soll in der Bibel gelesen werden? Palmer bestimmt für's Bibellesen — außer dem eigentlichen Religionsunterricht — sechs Stunden wöchentlich. Wie aber sechs Stunden gewinnen, namentlich da, wo für die Mittelclasse gewöhnlicher Volksschulen nur 16, für die Oberclasse nur 18 Stunden gesetzlich bestimmt sind, von denen kaum das Drittel auf Religion verwendet werden darf? Rechnen wir da bei

der Oberclasse auf Katechismus 2, auf Biblische Geschichte 2, auf Perikopenerklärung mit Kirchenlied 1 Stunde, so bleibt für's Bibellesen nur noch eine Stunde. Nun läßt sich zwar von den sprachlichen Lesestunden eine auf Bibellesen verwenden; wir gewinnen aber dann immer erst zwei Stunden.

Wir haben hier angenommen, daß der Lehrer biblische Geschichte und Bibellesen gesondert behandele. Diese Sonderung hat Manches für sich, hindert aber nicht, beide Gegenstände dennoch in engste Beziehung zu setzen. Es lassen sich die Bibellesestunden leicht als Vorbereitungsstunden auf die biblische Geschichte benutzen. Gesetzt, der Lehrer hätte in der nächsten biblischen Geschichtsstunde zu behandeln, wie Abraham und Lot sich trennen; so lasse er in der vorhergehenden Bibellesestunde 1. B. Mos. 13 zwei- oder dreimal lesen, bis die Kinder den Inhalt erzählen können. Nun hat er's in der Stunde für biblische Geschichte nur noch mit der erbaulichen Auslegung zu thun, bei der ihn nichts mehr stört, kein Aufschlagenlassen der Bibel, kein störendes Blättern in der Bibel von Seiten unachtsamer Kinder. In der nächsten Bibellesestunde kann der Lehrer 1. B. Mos. 13 noch einmal lesen lassen, jetzt es mit dem ausdrucksvollen Lesen auf's genaueste nehmend. Da das Kind die Erzählung nun versteht, so ist ein völlig sinngemäßes Lesen nunmehro möglich. (Es sei hier nur nebenbei bemerkt, wie bei solcher Behandlungsweise das Bibellesen und die biblische Geschichte auch der Sprachbildung sehr wesentliche Dienste leisten.) In der andern Hälfte dieser Bibellesestunde wird die nächste biblische Geschichte ebenso zwei- bis dreimal gelesen, im vorliegenden Falle also 1. B. Mos. 14. U. s. w. Wir tragen so auch hier dem Grundsatze Rechnung: „Alles soll in einander greifen, Eins durch's Andre gedeihen und reifen." Man würde übrigens in den Bibellesestunden im Interesse einer genauern Bibelkenntniß hie und da auch Capitel lesen lassen, die in den biblischen Geschichtsstunden nicht zur eingehenden Besprechung zu kommen hätten. Das der Volksschule zugehörige Bibelkundliche — und das ist im Ganzen wenig – läßt sich bequem an die Bibellectionen anschließen.

Man kann aber biblische Geschichte und Bibellesen auch ganz vereinigen und also die erbauliche Auslegung in die Bibellesestunde mit verlegen. In diesem Falle würde man wol auf den Katechismus 2—3 Stunden, auf erbauliches Bibellesen 2—3 Stunden, auf Perikopenerklärung ꝛc. 1 Stunde verwenden.

Noch eine dritte Einrichtung ist hier möglich. Man kann es bei zwei Stunden für biblische Geschichte und zwei Stunden für Bibellesen belassen, für beide Lectionen aber einen zweijährigen Cursus bestimmen. Damit aber auch so in jedem Jahre die ganze Summe des für die Oberclasse gehörigen biblischen Geschichtsstoffes im Gedächtniß der Kinder erneuert werde, möge man in dem Lehrjahre, in welchem die biblischen Geschichten des alten Testaments behandelt werden, in der

Bibellesestunde das neue Testament cursorisch lesen; im folgenden Jahre, in welchem die biblischen Geschichten des neuen Testaments behandelt werden, in den Bibellesestunden das alte Testament cursorisch lesen lassen. Diese Einrichtung hat den Vortheil, daß man beide Curse erweitern und im Einzelnen gründlicher behandeln kann. Sie führt aber den Nachtheil mit sich, daß sie den Anschluß der biblischen Geschichten an's Kirchenjahr unmöglich macht. — Wir mußten auf diese Einrichtungsfragen näher eingehen, weil sie Einfluß haben auf die nun folgende Frage:

3. Was soll aus der Bibel gelesen werden?

Hierüber gehen die Ansichten auch jetzt noch weit auseinander. Lechler sagt darüber in der Schmid'schen Encyclopädie des Unterrichts- und Erziehungswesens Bd. I. S. 624 also: „Die Hauptaufgabe der Volksschule ist: vollständige äußere Bekanntschaft mit der Schrift bis zum Austritt aus der Schule, erworben durch öfteres Durchlesen derselben **von Anfang bis zu Ende** und durch wiederkehrende Uebungen im Aufschlagen von Bibelstellen und Bekanntschaft mit dem Gange und Zusammenhange des Reiches Gottes durch die ganze Schrift hindurch, näheres Verständniß der einzelnen Hauptthatsachen und Lehren, und eine solche innere Gewöhnung an den Gebrauch der Schrift, daß das Kind gleichsam unwillkürlich sein Denken wie sein Handeln nach dem Maße der Schrift beurtheilt."

Palmer will ebenfalls, daß die Schrift in der Schule fast ganz gelesen werde. Er gibt in seiner Katechetik einen Bibellesecursus, den er bei wöchentlich 6 Stunden auf 6 Jahre vertheilt, während welcher Zeit jedes Kind den Inhalt der Bibel einmal gelesen haben soll. Palmer führt für seine Ansicht das Wort Luthers an: „Vor allen Dingen sollte in hohen und niedern Schulen die vornehmste und gemeinste Lection sein, die heilige Schrift zu lesen." Ob aber dieß Lutherwort einem für die Volksschule so breit angelegten Bibelcursus wirklich das Wort reden sollte? Wir halten es mit einem andern Wort Luther's: „Die Bücher sollte man wenigern (also ihre Zahl geringer machen) und erlesen die beßten. Gut' Ding und das oft lesen, wie wenig sein ist, das macht gelehrt in der Schrift und fromm dazu." In diesen Worten Luther's liegt pädagogische Weisheit — auch ein Princip für den Schulbibellesecursus. Also wohlgemerkt: „Gut Ding und das oft gelesen, wie wenig sein ist, das macht gelehrt in der Schrift und fromm dazu." Mit diesem Worte bringt Luther unsere Frage vor das Forum der Pädagogik. Sie ist auch in der That eine pädagogische und will pädagogisch gerichtet sein. Erwägen wir sie von diesem Standpunkte aus.

Hier kommt uns nun die Bibel selbst entgegen, indem sie starke Speise für die Starken, Milch göttlicher Lehre für die Kinder in Christo unterscheidet. Zu den Kindern in Christo gehören doch

gewiß, ja vor Allen die, welche noch Kinder an Jahren und an Verstand sind. Wenn selbst ein Petrus von den paulinischen Briefen urtheilt, daß darinnen etliche Dinge schwer zu verstehen seien; kann es dann zweifelhaft sein, daß zumal in den schwereren Briefen dieses Apostels Vieles für Kinderverstand zu hoch sei? Es steht jedenfalls fest, daß für Kinder nur die Milch der heiligen Schrift gehört, nicht die starke Speise, wie sie der Römer-, der Epheser-, der Hebräerbrief für die mündigen oder vollkommnen Christen darbietet. (Hebr. 6, 1.) Daß wir den Luther noch einmal anführen, so hat derselbe in der sächs. Schulordnung sogar speciell bestimmt, was die Schulmeister mit den Knaben lesen sollen, nämlich: Matthäus, die zwei Episteln an Timotheus, die erste Epistel Johannis oder die Sprüche Salomonis, dazu etliche leichte Psalmen. „Denn — fährt er fort — es ist nicht fruchtbar, die Jugend mit schweren und hohen Büchern zu beladen, als etliche Esaiam, Paulum zu den Römern, St. Johannem Evangelium und andere dergleichen um ihres Ruhmes willen lesen."

Wir wissen bereits, daß von allen Stoffen der heiligen Schrift die geschichtlichen am leichtesten zu verstehen sind. Diese Offenbarungsgeschichten sind aber zugleich die Grundlage aller Lehre, daher sie auch in der Oberclasse der Kern biblischer Unterweisung bleiben. Aber auch in ihren Lehrbüchern hat die Bibel Milch — nämlich Sprüche und Abschnitte, die ihrem wesentlichen Inhalte nach auch von Kindern verstanden werden können. Wir hätten nun zusammenzustellen, was Alles aus den Geschichts- und Lehrbüchern der Schrift, wie auch aus ihren poetischen Büchern in der Volksschule gelesen werden, kann und soll. Um uns eine weitläufige Ausführung zu ersparen, knüpfen wir an ein bekanntes Buch an — nämlich an „Zahn's größere biblische Geschichte nebst Denkwürdigkeiten aus der Geschichte der christlichen Kirche." Zahn hat hier in wirklich sinniger Weise Geschichte und Lehre der Schrift verwebt, z. B. die wichtigsten davidischen Psalmen mit der Geschichte Davids, die Hauptstellen aus den neutestamentlichen Briefen mit der Geschichte der Pflanzung der Kirche durch die Apostel. Aus der Entstehungsgeschichte der Briefe erklären sich gerade die wichtigsten Capitel und Stellen dieser Briefe am einfachsten. Ebenso hat Witt die Verbindung des Lesens von Psalmen und prophetischen Abschnitten mit der Behandlung der biblischen Geschichten „in der Weise praktisch durchgeführt, daß dabei ebenso die Lieder Israels wie die gesalbte Rede der Propheten auf dem geschichtlichen Untergrunde, der ihre Voraussetzung ist, erwachsen." — Der Lehrer nehme nun Zahn's biblische Geschichte (oder eine ähnliche) zur Hand, streiche sich in seiner Bibel Alles an, was Zahn aus den Geschichts-, Lehr- und prophetischen Büchern in seine biblische Geschichte aufgenommen hat; er nehme dazu auch noch die Sonn- und Festtagsevangelien und Episteln, die ebenfalls in der Schule gelesen und erklärt werden

müssen. Auf diese Weise gewinnt er in seiner Bibel die Schulbibel. Das Kind der Oberclasse lernt endlich auch noch die Beweisstellen zum Katechismus, und das Lernen derselben aus der Bibel trägt ebenfalls dazu bei, das Kind in seiner Bibel wohlbewandert zu machen.

So haben wir denn den Kreis bezeichnet, in welchem sich ein Bibellesecursus für die Volksschule zu halten hat. Sollten die bezeichneten Stoffe Diesem oder Jenem nicht ausreichend scheinen — dem rufen wir abermals zu: Suche es nicht in der Menge! Luther will, daß gut Ding oft gelesen werde. Auch in diesem Oft liegt pädagogische Weisheit. Man kann ihm aber nur gerecht werden durch einen einjährigen Bibelcursus, dessen Umfang von der dem Gegenstande gewährten Zeit abhängt. Wenn das Kind drei Jahre in der Oberclasse bleibt, so macht es diesen Cursus dreimal durch. Will aber der Lehrer durch den von uns bezeichneten Bibelcursus bei 2—3 Wochenstunden in einem Jahre durchkommen: dann muß er verstehen, einen Bibellese-Kalender zu machen und diesen streng inne zu halten. Er wird auch da schon den Hausfleiß der Kinder mit in Anspruch nehmen müssen.

Wir lesen also mit unsern Kindern nicht die ganze Bibel, sondern treffen eine von pädagogischen und methodischen Rücksichten gebotene Auswahl.

Soll und darf man aber Kindern die ganze Bibel in die Hand geben, namentlich auch das ganze alte Testament? Das ist eine andere Frage. Auch hier sind die Ansichten der Theologen und Pädagogen verschieden. Der eine Theil beantwortet sie mit Ja, der andere mit Nein.

Die da wollen, daß man mit der Bibel keine Theilung vornehme, sagen: Wenn dem Lehrer die ganze Bibel ist, was sie ist, nämlich göttliche Offenbarung, dann wird und muß sie ihm, wie im Ganzen, so in ihren Theilen, heilig sein. Ehret aber der Lehrer die Bibel als Gottes Wort, dann werden durch ihn auch die Kinder die Bibel als göttliche Offenbarung ehren lernen. Diese Ehrfurcht im Herzen der Kinder sei dann ein guter Schutzengel für solche Stellen, die, an sich genommen, sittlich bedenklich erscheinen müssen. — Es muß hier allerdings stark betont werden, daß bei der aufgeworfenen Frage ungemein viel darauf ankommt, wie der evangelische Lehrer selbst zur ganzen Bibel, insbesondere aber zum alten Testamente steht. Wer sich alle sittlich bedenklichen Erzählungen, dazu auch die Reinigungsgesetze aus dem Leviticus und ähnliche Stücke aus andern Büchern geflissentlich sammelt und diese Sammlung hinstellt, als wäre sie die Summa des eigentlichen Offenbarungsinhaltes im alten Testamente, der trübt sich freilich den Blick, daß er zuletzt alle Schriften des alten Bundes im trübsten Lichte anschaut. Bewahren wir uns also hier die Nüchternheit des Urtheils.

Daß auch das alte Testament eine göttliche Offenbarung und also Gottes Wort ist, wird durch das vollgültigste Zeugniß bestätigt, nämlich durch das Zeugniß unsers Herrn Jesu Christi, über welches uns kein anderes, woher es auch kommen möge, geht und gehen darf. (Aussprüche Christi über das alte Testament siehe: Matth. 5, 17. 8, 11. 10, 15. 11, 13. 24. 12, 29. 16, 4. 19, 8. 22, 32. 41 ff. 23, 35. 38 ff. Marc. 10, 26. Luc. 10, 3. 11, 29. 51. 13, 28. 16, 22 ff. 17, 28—32. 36. 20, 37 ff. 24, 41—44. Johannes 1, 52. 3, 14 f. 5, 45 f. 6, 32 f. 7, 19 ff. 8, 44. 56 ff.) Ebenso entscheidend ist uns das Zeugniß der Apostel, die, durch den Geist Gottes erleuchtet, auch in Bezug auf das alte Testament in der Wahrheit waren. (Siehe 2. Petr. 1, 19—21. 3, 15. 1. Tim. 4, 13. 19. 2. Tim. 3, 15—17.) Der evangelische Lehrer kann und mag also nicht anders zu den Schriften des alten Bundes stehen, als der Herr selbst und ihm nach alle Apostel.

Diejenigen Theologen und Pädagogen, welche es bedenklich finden, Kindern die ganze Bibel, insbesondere das ganze alte Testament in die Hände zu geben, weisen dabei hin auf Erzählungen von Unkeuschheitssünden, auf die Reinigungsgesetze im Leviticus, auf Allegorisirungen des Götzendienstes bei Ezechiel u. s. w., die man von Kindern durchaus nicht lesen lassen dürfe. Hierin sind wir mit ihnen völlig einverstanden; denn auch wir würden es für einen großen pädagogischen Mißgriff erklären, wenn ein Lehrer Erzählungen oder biblische Stücke der bezeichneten Art mit seinen Kindern lesen wollte. Ebenso würden wir's tief beklagen, wenn ein Kind mit unreinen Gedanken im Herzen solche Stellen gar geflissentlich aufsuchen und mit unkeuschem Sinn lesen sollte. Zum Glück sind aber Kinder, sehr seltene Fälle ausgenommen, so entartet nicht, um solches geflissentlich thun zu können, und wo es ein Kind wirklich thäte, das wäre gewiß nicht durch die Bibel, sondern von wo ganz anders her entsittlicht worden. Auch die hart angefochtenen Stellen des alten Testaments können ihre rechte Würdigung erst finden, wenn man sie im Sinn und Geist der Bibel beurtheilt.

Die Bibel ehren wir als Buch göttlicher Offenbarung. Sie offenbaret stufenweis das verborgene Wesen Gottes und seine Heilsrathschlüsse in Beziehung auf das Menschengeschlecht. Aber sie enthüllt uns auch das menschliche Herz mit allen seinen Arten und Unarten. Hätte die Bibel idealisiren wollen, so würde sie in ihren Lebensbildern von Araham, Jacob, Moses, David, Petrus und Paulus alle sittlichen Schwächen und offenbaren Sünden verschwiegen haben. Aber die Wahrheit der Geschichte verträgt eben keine Schminke, sondern fordert treue Darstellung. Bogumil Goltz sagt: „Wer die Menschheit nicht in ihren niedrigen Sphären erkannt hat, der begreift sie nimmer in ihren Höhen.“ Das Wort möchten wir (mutatis mutandis) auf die Bibel anwenden und also sagen: Wer die Geschichte des Reiches Gottes auf Erden in ihren alttestamentlichen Stadien nicht richtig zu

erkennen und zu würdigen vermag, der begreift sie nimmer in ihren Höhen. Es hat sich auch hier Alles von einfachen Anfängen aus organisch entwickelt. Das Volk der Wahl, durch das alle Geschlechter der Erde gesegnet werden sollten, hat oft einen harten Nacken gehabt und sind bei ihm viele und greuliche Sünden zum Vorschein gekommen. Aber dennoch finden wir in Abrahams Nachkommen eine große Anzahl wahrer Gottesmänner, die für alle Zeiten leuchtende Vorbilder wahrer Frömmigkeit sind. An Andern (z. B. an Jacob) zeigt die biblische Geschichte, wie dieselben trotz allen Widerstrebens ihrer sündlichen Herzen von den heilsamen Züchtigungen Gottes doch endlich zur aufrichtigen Gottesfurcht gebracht worden. Grade diese Beispiele sind für die Pädagogik so tröstlich und berechtigen uns, an keinem Menschen zu verzweifeln, der irre geht; denn Gottes Hand kann ihn wol noch ziehen und den richtigen Weg finden lassen. Was nun die Erzählungen betrifft, deren Lesung in der Schule sittliche Bedenken erwecken, so ist hiebei der Umstand von Bedeutung, daß die Bibel keine derselben erzählt, ohne sie als sündliche zu bezeichnen und das göttliche Mißfallen über dieselben oder deren ernste Bestrafung mitzuberichten. Wenn man von der Weltgeschichte sagt, daß sie ein Weltgericht sei, so gilt das erst recht von der gesammten biblischen Geschichte.

Aber auch bei der tiefsten Ehrfurcht vor der Bibel und speciell vor dem alten Testamente muß man wünschen, daß die fraglichen Geschichten und Stücke des alten Testaments der Jugend verborgen bleiben möchten. Die Juden wurden von einem richtigen Gefühl geleitet, wenn sie (wie uns Origenes und Hieronymus berichten) bestimmten, daß das Hohe Lied Salomonis von keinem Israeliten vor erfülltem 30. Jahre gelesen werden durfte. Was nun aber thun? Daß die Bibel mit den Oberclassenkindern evangelischer Schulen gelesen werde, ist nach den Grundsätzen der evangelischen Kirche durchaus nothwendig; denn werden unsere Kinder vor ihrer Confirmation nicht in die Schrift eingeführt, so geschieht's nachher nimmer. Lernen sie in der Schule die Bibel nicht achten und lieben, so lernen sie's nach ihrer Schulzeit schwerlich. Ein von der evangelischen Kirche approbirter und sanctionirter Bibelauszug ist nicht da. Darum bleibt nichts übrig, als die ganze Bibel in die Hand der Kinder zu geben, beim Lesen derselben aber Alles zu überschlagen, was von Kindern nicht gelesen werden soll.

Aber nun findet man wieder das Ueberschlagen sehr bedenklich, weil es das Uebel ärger mache, indem es erst recht reize, das Ueberschlagene nachzulesen. Palmer spricht sich darüber also aus: „Das Ueberschlagenlassen macht die Sache gerade noch ärger. In den letzten Büchern Mosis kann eher ein größerer Theil der speciellen Gesetze überschlagen werden, und darunter nun auch die über verbotene Heirathen, über Reinigungen u. dergl.; aber wenn im Verlauf der Geschichten eine derselben überschlagen wird, so wird das Kind sicher mit doppelter Aufmerksamkeit sie für sich lesen und den Lehrer heimlich auslachen, daß

derselbe es habe überlisten wollen. Auch wird selbst die prüdeste Sorgfalt, alles Derartige fern zu halten, nicht fertig werden; man käme am Ende auf einen bloßen Auszug der Schrift zurück, und selbst in einem solchen würde nicht Alles vermieden werden können; wie denn z. B. die Geschichte Josephs und der Frau des Potiphar, die Geschichte von Davids Ehebruch entweder gar nicht oder rückhaltslos, d. h. wie die Schrift die Sache erzählt, gegeben werden kann. Das Beßte und Vernünftigste ist daher gewiß immer, solche einzelne an die Reihe kommende Abschnitte nicht zu überschlagen."

Wir unsererseits können das Ueberschlagen so bedenklich nicht finden. Nach dem von uns oben dargelegten Bibelcursus kommt es nämlich sehr oft vor, fast in jeder Stunde; eben deßhalb fällt es den Kindern bald gar nicht mehr auf. Der Lehrer mache nur den Kindern bemerklich, daß er nicht die ganze Bibel mit ihnen lesen könne, weil sie zu groß sei. Er erkläre, daß Vieles nicht für Kinder gehöre, sondern für Erwachsene. Wenn aber ein Capitel an der Reihe ist, das nicht übergangen werden kann, und das zu lesen gleichwol bedenklich erscheint, dann sei der Lehrer offen. Man möge bei 2. B. Sam. 11. ganz offen erklären — jedoch nicht im Tone pharisäischer Selbstgerechtigkeit, sondern mehr des Bedauerns: Meine lieben Kinder, in diesem Capitel werden uns schwere Versündigungen Davids erzählt, die schwersten, die er in seinem ganzen Leben begangen. Wir sehen hier, wie ein Mensch, der dem Herrn viele Jahre aufrichtig gedient und der lange von Herzen fromm gewesen, auch noch fallen kann. Daher mahnet auch die Schrift so eindringlich: „Wer da stehe, der sehe wohl zu, daß er nicht falle." Wir wollen aber diese betrübende Erzählung nicht lesen; ich will sie euch erzählen. Wollt ihr sie daheim nachlesen, so thut es; aber thut's in der Furcht des Herrn, die auch Mitleid hat mit einem Gefallenen" ꝛc. Jetzt liegt es nun in der Hand des Lehrers, das sittlich Bedenkliche mit angemessenen Worten zu geben. Folgt nun auf die Erzählung dieser Geschichte eine ernst gehaltene Besprechung derselben, so ist es unmöglich, daß bei den Kindern jene unzüchtigen Gedanken aufkommen sollten, die sie bei unkeuschen Lesern anregen kann. Ueberhaupt, wenn in einer Schule der Geist der Gottesfurcht waltet, so wird sich in einer solchen wol höchst selten ein Kind finden, daß bei Geschichten der bezeichneten Kategorie sündlich angeregt werden könnte.

Daß wir für einen Bibelauszug — für eine sogenannte Schulbibel nach Sachlage der Dinge nicht sind, folgt aus dem Gesagten. Zwar hegen wir nicht die Befürchtung, daß mit der Schulbibel, wenn sie nur in rechter Weise ausgeführt und von der evangelischen Kirche sanctionirt würde, das Ansehen der Bibel gefährdet, oder gar die evangelische Kirche in ihrem Bestande erschüttert werden würde. Diese Kirche ist entstanden und hat bestanden, als von der eigentlichen evangelischen Volksschule kaum noch die Rede sein konnte. Auch in jener Zeit, wo evangelische Volksschulen gegründet wurden, war die Bibel noch auf lange nicht in den Händen der Kinder; diese lernten aus Gottes

Wort nur, was der Katechismus, das Evangelienbuch und später die biblischen Historien enthielten. Die jetzige evangelische Volksschule mit ihrer vorgeschrittenen Methodik kann der Bibel und des Bibellesens für den Religionsunterricht allerdings nicht entbehren. Da sich aber der Bearbeitung eines Bibelauszugs fast unüberwindliche Schwierigkeiten entgegenstellen, so bleibe es bis dahin, wo man einen von der gesammten evangel. Kirche sanctionirten Bibelauszug haben wird, bei der ganzen Bibel.

Zusatz. Die Frage wegen eines Bibelauszuges gehört jetzt wieder zu den Tagesfragen. Hören wir über diesen wichtigen Gegenstand einen bewährten Pädagogen — den praktischen Dinter. In seiner „Anweisung zum Gebrauch der Bibel in Volksschulen" wirft er die Frage auf: „Soll ich einen der Auszüge aus der Bibel einführen?" Darauf antwortet er: „Ich sehe da mancherlei Schwierigkeiten. Daß mein erwachsener Bürger oder Landmann die ganze Bibel in seinem Hause haben möge, wünsche ich selbst, und der aus dem Volke, dem die Religion Etwas ist, wünscht es auch. Ich wünsche nicht, daß die Erwachsenen im Volke sich an einem bloßen Auszug der Bibel genügen lassen. Unser immer mehr niederreißendes Zeitalter, das am Ende die ganze Religion und Moral am liebsten auf ein Octavblättchen geschrieben haben möchte, dürfte leicht weiter gehen, Auszüge aus den Auszügen liefern, so lange, bis dem Volke die Gelegenheit, mit eigenen Augen zu sehen, ganz genommen wird."

„Doch jetzt ist die Rede von Kindern und Schulen. Sollen da nicht am liebsten Auszüge aus der Bibel eingeführt werden? Wir machen, wenn die Erwachsenen einmal im Besitz der ganzen Bibel bleiben sollen, dem Volke dann eine doppelte Ausgabe, zumal da die Auszüge oft noch theuerer sind, als die vollständige Bibel. Und wenn man erwogen hat, wie verschieden die Bedürfnisse der Lehrer und der Schulen sind, da dürfte man leicht einsehen, daß ein Auszug aus der Bibel nie für alle Schulen, zahlreiche und kinderarme, gut und schlecht besuchte, vorwärts gebrachte und vernachlässigte, passend sein kann, daß man an dem einen Orte immer noch mehr weggelassen zu sehen wünschen wird, indeß man an andern diese oder jene Stelle ungern vermißt. Ist der Schullehrer vernünftig, so wird er selbst beurtheilen, wieviel er brauchen könne oder nicht; ist er aufmerksam, so wird er schon zu verhüten wissen, daß das Kind nicht lese, was es für jetzt nicht ohne Schaden lesen kann."

B. Auslegung der Schrift.

§. 130.

1. Die Bibel will verstanden sein. Das lehrt uns die Frage Christi an seine Jünger: „Habt ihr das Alles verstanden?" wie das Wort im hohenpriesterlichen Gebet: „Das ist das ewige Leben, daß sie dich, daß du allein wahrer Gott bist, und den du gesandt hast, Jesum Christum erkennen." Das lehrt ferner die Frage des Philippus an den Kämmerer: „Verstehst du auch, was du liesest?" wie der Zuruf Pauli an alle Christen, „Seid vollkommen an dem Verständniß!" Auch die Kinder sollen verstehen lernen, was sie in der Schrift lesen.

2. Wann versteht man die Schrift? Dann, wenn man sich bei ihren Worten das denkt, was die heiligen Propheten, die Apostel und der Herr selbst haben sagen wollen. Wer vermöchte aber alle Gedanken des göttlichen Wortes nach ihrer Tiefe so zu denken und so zu verstehen! Von diesen Worten sagt David: „Herr deine Gedanken sind so sehr tief. Ein Thörichter glaubt das nicht und ein Narr achtet solches nicht." Der Kirchenvater St. Augustin bezeugt: „Die Bibel hat solche Tiefen, daß ich, wenn ich mich mit dem Studium derselben bis in's hohe Alter und mit aller möglichen Anstrengung beschäftigte, doch täglich darin Fortschritte machen könnte." Auf der andern Seite ist aber die Bibel auch wieder leicht zu verstehen, nämlich in Allem, was Jedem zur Seligkeit zu wissen und zu verstehen nöthig ist. Daher konnte derselbe Augustin sagen: „Die heilige Schrift ist ein Sendschreiben des allmächtigen Gottes an seine Geschöpfe, ebenso leicht zu verstehen, als ein Brief, den Jemand von seinem Freunde empfängt." Diese anscheinend sich widersprechenden Urtheile Augustin's faßt Gregor der Große in das sinnige Räthsel: „Die Bibel gleicht einem Strom, in dem der Elephant schwimmt, das Lamm watet."

3. Damit die Schrift verstanden werde, muß sie erklärt werden. Vieles erklärt sich selbst, sobald es nur mit Aufmerksamkeit und Nachdenken gelesen und wiederholt gelesen wird. Es hat darum das sogenannte „cursorische Bibellesen" in der Schule wol seine Berechtigung; aber auch das „statarische", das bei einzelnen Versen und Abschnitten sinnend verweilt und eingehend erklärt. Die Schrift erklären heißt den Sinn ihrer Worte Andern deutlich machen, also ihren Inhalt auslegen. Man unterscheidet verschiedene Arten der Auslegung, nämlich: grammatische, historische, dogmatische, harmonische, allegorische, erbauliche.

a. Die grammatische Auslegung stellt die wahre Bedeutung der Schriftworte fest, die diese an sich und nach dem Zusammenhang haben müssen. Im Johannes-Evangelium lesen wir: „Im Anfang war das Wort." „Wort" hat aber hier einen ganz ungewöhnlichen Sinn; denn es bezeichnet den Mensch gewordenen Gottessohn. — So bedeutet das Wort Fleisch in der Bibel bald eine sündliche Gesinnung, wie in dem Spruche: „Die Menschen wollen sich meinen Geist nicht mehr strafen lassen, denn sie sind Fleisch"; bald die sündliche Menschennatur überhaupt, wie in dem Spruche: „Was vom Fleisch geboren ist, das ist Fleisch"; bald die Menschennatur im Allgemeinen, wie in dem Worte: „Und das Wort ward Fleisch" rc. So nimmt die Schrift viele Wörter in einem ihr eigenthümlichen Sinne, so schon den Namen Gott, den auch das gebildetste Heidenthum nicht als den absoluten Geist, von und in dem Alles ist, was Dasein hat, zu erkennen vermocht hat; ferner die Begriffe Sünde, Gnade, Friede, Gerechtigkeit, Rechtfertigung, Heiligung, Wiedergeburt, Vergebung der Sünden rc. So kom-

men in der Bibel auch viele Worte und Reden in figürlichem Sinne vor, wo dann die Auslegung den eigentlichen Sinn aufzusuchen hat. Das ist der Fall bei den Metaphern, Personificationen, Metonymien, Synekdochen, Allegorien, Parabeln rc.

b. Die historische Auslegung hat viele Stellen der Schrift mit Hülfe der Geschichte zu erklären. Eine Anzahl Psalmen besingen Israels Errettung aus Egypten, andere das Elend der babylonischen Gefangenschaft oder die Rückkehr aus derselben, wieder andere geistliche Kämpfe einzelner Personen, besonders aus dem Leben Davids. Um Joh. 3, 15 zu verstehen, muß man die Geschichte von der ehernen Schlange, um Röm. 6, 3. 4 zu verstehen, muß man den ursprünglichen Taufritus kennen. Viele Reichsgleichnisse, wie das vom großen Abendmahl, sind reich an alttestamentlichen geschichtlichen Beziehungen; andere setzen die Bekanntschaft jüdischer oder morgenländischer Sitten und Gebräuche voraus. Wir erinnern nur an das hochzeitliche Kleid, an die zehn Jungfrauen, die dem Bräutigam entgegen ziehen. In allen diesen und noch vielen anderen Fällen muß der Ausleger der Schrift die Geschichte zu Rathe ziehen, wenn er den richtigen Sinn der Schriftworte an's Licht stellen will.

c. Die dogmatische Auslegung bemüht sich überall, den Glaubensinhalt der Schriftworte klar darzulegen, was nicht immer leicht ist. Joh. 10, 30 lesen wir: „Ich und der Vater sind eins." Man könnte das mit den Rationalisten im moralischen Sinne verstehen — von der Uebereinstimmung der Gesinnung des Sohnes mit der des Vaters. Aber Johannes lehrt die Gottheit Christi in seinem Evangelio so klar und bestimmt, daß man auch den angezogenen Spruch nothwendig von der Wesensgleichheit Christi mit dem Vater verstehen muß. So verstanden es ja auch die Juden; denn sie rechneten es dem Erlöser zur Sünde an, daß er als ein Mensch sich Gott gleich mache. Die Schrift gibt sehr viel Beweisstellen für die Gottheit Christi. Wenn nun der Rationalismus Stellen wie: Matth. 11, 25 ff.; 16, 16. 17.; Joh. 10, 30; Joh. 17, 21; 1. Joh. 4, 16; Phil. 2, 8 ff.; Col. 1, 15—17; Ebr. 1, 1—3 und viele andere dahin verflacht, daß der Name Sohn Gottes in denselben nur soviel heiße, als „der von Gott besonders Begnadigte und Geliebte" — so ist das eben eine rationalistische Verflachung des dogmatischen Sinnes jener Stellen. Denn was die ökumenischen Symbola, was Luther im kleinen Katechismus; was die übrigen Symbole von der Person Christi lehren, ist in der Schrift wohlbegründet. Dasselbe gilt vom Geheimniß der Dreieinigkeit, von der Erlösung durch Christi Tod, von der Auferstehung der Todten am jüngsten Tage rc., alles Lehren, die der Unglaube in der Bibel nicht finden mag, so klar sie auch darinnen enthalten sind.

d. Die harmonische Auslegung geht von dem Satze aus, daß sich die Schrift nicht widersprechen könne, daß sie vielmehr durchweg mit sich selbst in Uebereinstimmung stehe. 1. B. Mos. 6, 6 heißt es

von Gott: „Da reuete es ihn, daß er die Menschen gemacht hatte auf Erden"; 1. B. Sam. 15, 29 aber: „Gott ist nicht ein Mensch daß ihn etwas gereuen sollte." Diese Aussprüche disharmoniren offenbar — stehen den Worten nach mit einander in Widerspruch. Die Bibel kann sich aber doch nicht widersprechen; folglich kann der Widerspruch nur scheinbar sein. Wie ist er aber da zu lösen? Als Ausleger mache ich mir den Begriff Reue klar, wie er seinem eigentlichen Sinne nach zu verstehen ist. „Es reuet mich, das und das gethan zu haben" sagt der, dem ein Unternehmen mißglückte; aber auch der, der sich eines sittlichen Fehltrittes schuldig gemacht. In diesen Fällen ging das, was die Reue verursachte, resp. von intellectueller oder sittlicher Unvollkommenheit des Menschen aus. Gott, der Alles weiß und daher sich nie irren kann, der zugleich der Allheilige ist, kann sich weder in seinen Rathschlüssen versehen, noch etwas thun, das seiner Heiligkeit widerstritte; mithin kann bei ihm die Reue keine der Ursachen haben, die sie bei Menschen hat. Diese Erwägungen bestimmen mich als Ausleger, dem Spruche 1. B. Sam. 15, 29 zuzustimmen. Wie soll ich aber nun 1. B. Mos. 6, 6 verstehen? Die Bibel redet um der Menschen willen von Gott oft menschlich, wie wenn sie ihm menschliche Glieder beilegt. Diese Anthropomorphismen müssen alle geistlich gedeutet werden — Auge für Allwissenheit — Hand für Macht ꝛc. Die Reue in 1. B. Mos. 6, 6 ist eine anthropopathische Redeweise, die aber auch, gleichwie die Anthropomorphismen, eine geistliche Deutung fordert. Auf diese führt der Spruch selbst, nämlich in den folgenden Worten: „und es bekümmerte ihn in seinem Herzen ꝛc." Die Reue in 1. B. Mos. 6, 6 bezeichnet also eine göttliche Betrübniß darüber, daß er über das ganze Menschengeschlecht das Gericht des Unterganges verhängen sollte. Diese göttliche Betrübniß nennt die Schrift hier Reue. Der Rationalismus hielt freilich auch eine solche Reue in Gott wegen der Unwandelbarkeit des göttlichen Wesens für unmöglich. Consequenter Weise hätte er aber dann ebenso die Liebe und Barmherzigkeit, wie den Zorn Gottes leugnen müssen, wie er den letzteren auch geleugnet hat. Aber wenn Gott der rechte Vater ist, warum soll er dann nicht auch väterlich betrübt werden? Die Reue Gottes ist freilich eine göttliche und als solche soweit über der menschlichen erhaben, so hoch Gott selbst über den Menschen steht.

Wenn der Apostel Paulus die Seligkeit allein vom Glauben abhängig macht, Jacobus dagegen die Werke stark betont, so stehen diese Apostel deßhalb nicht in Widerspruch. Denn Paulus schrieb an die werkthätigen Römer, denen er vorhalten mußte, daß alle guten Werke Früchte des Glaubens sein sollen und daß, was nicht aus dem Glauben geht, Sünde sei. Jacobus dagegen hatte es mit Leuten zu thun, die sich mit einem bloßen historischen Glauben begnügten; bei denen war es nöthig, mit allem Nachdruck auf die Werke als auf die Früchte eines lebendigen Glaubens zu dringen. Beide Apostel stimmen

aber darin völlig überein, daß in Christo nur der Glaube gilt, der durch die Liebe thätig ist.

Die harmonische Auslegung bedient sich insbesondere auch der sogenannten Parallelstellen. Sie geht hierbei von den klaren Stellen aus und erklärt daraus die dunklen.

e. Die allegorische Auslegung, unter den Kirchenvätern insbesondere von Origenes geübt, begnügt sich nicht mit dem Sinne, den das Schriftwort dem Buchstaben und Zusammenhange nach hat und haben soll, sondern sucht nach einem höhern oder tiefern Sinne der Worte. In der Parabel vom barmherzigen Samariter soll nach der allegorischen Interpretation der barmherzige Samariter Christus sein, der Verwundete die sündige Natur des Menschen, die Räuber der Teufel und die bösen Geister, die Schläge die Sünden, der Priester und Levit das Gesetz und die Propheten, Oel und Wein die liebliche und strenge Lehre, das Thier der Leib Christi, die Herberge die Kirche, der Wirth die Prediger des Wortes Gottes und des Evangeliums, die unserer pflegen und warten. Nun ist ja Christus in Wahrheit der rechte barmherzige Samariter; nur kann die Auslegung nicht behaupten wollen, daß Christus in jenem Gleichniß sich unter dem Bild des Samariters habe darstellen wollen. Der Herr wollte dem Schriftgelehrten nur Antwort geben auf die Frage: Wer ist denn mein Nächster? — In der Predigt allegorisirt man nicht selten. Da bezeichnet man z. B. die Sünde als geistlichen Aussatz, der ebenso wenig von Menschen geheilt werden kann wie der leibliche, der vielmehr nur von Christo geheilt wird. Ferner lassen sich die meisten Wunder allegorisch deuten. Denn Christus ist es, der die geistlich Blinden sehend, die geistlich Tauben hörend, die geistlich Sprachlosen redend macht, der die geistlich Todten erweckt.

f. Von der erbaulichen Auslegung handelt der folgende Paragraph.

Es möge hier noch besonders bemerkt werden, daß man bei Kindern mit der Erklärung ja Maß halten möge. Es wäre ein Irrthum, wenn der Lehrer glaubte, Alles in der Schrift bis auf's Wort erklären zu müssen. Man halte sich überall nur bei den Hauptsachen auf und gebe bei dem Uebrigen bloß die nöthigen Worterklärungen. Kinder, die aufmerksam und mit Nachdenken lesen, lernen schon durch's bloße Lesen Vieles verstehen, zumal, wenn der Lehrer jeden biblischen Abschnitt zwei- oder dreimal lesen läßt. Der Text legt sich in Vielem selbst aus. Alles Verstehen hat seine einfachen Anfänge und wächst stetig und stufenweis unter den nie ruhenden Einflüssen des Lebens und den absichtlichen oder unabsichtlichen Belehrungen Gebildeter. Schüren, Gedanken über Religions-Unterricht der christlichen Volksschule, sagt (S. 26): „Die Volksschule vergißt nicht, daß das volle Verständniß vieler Wahrheiten Erfahrungen voraussetzt, welche das spätere Leben erst bringen kann.

Das fröhliche Kind, der strebende Jüngling, der thatkräftige Mann, der lebensmüde Greis — alle können den Spruch: „Es ist noch eine Ruh vorhanden dem Volke Gottes", oder: „Alle Herrlichkeit der Menschen ist wie des Grases Blume" verstehen, und doch leidet es keinen Zweifel, daß ihr Verstehen ein verschiedenes ist."

Wer die Schrift richtig auslegen will, auch nur in den an sich leichter verständlichen Theilen, der muß sie selbst verstehen. Wie lernt man aber die Schrift recht verstehen? Das leibliche Auge kann erst sehen, wenn es Licht von oben empfängt. Das gilt auch von der Erkenntniß des göttlichen Wortes. Darum sagt der Prophet: „In deinem Lichte erkennen wir das Licht." Irenäus meint dasselbe mit dem Wort: „Gott wird nur durch Gott erkannt." Darum muß ein Lehrer beten: „Herr, öffne mir die Augen, daß ich sehe die Wunder an deinem Gesetz." Der Geist Gottes, der die Schrift eingegeben, ist auch der beßte Ausleger; denn er ist ja der „Geist der Wahrheit, der in alle Wahrheit leitet." Außerdem ist aber auch das Leben selbst eine Schule, in der man Vieles aus Gottes Wort erst recht verstehen lernt. So bekennt Luther von sich, daß er erst in Nöthen und Verfolgungen die Psalmen recht habe verstehen lernen. Auch die Meditation, d. i. das ernstliche und anhaltende Sinnen über den Worten der Schrift, wie es Ps. 1 meint, fördert sehr das Verständniß derselben.

Doch darf man auch die Hülfsmittel der Wissenschaft nicht gering achten; denn gute Bibelauslegungen leisten hier die wichtigsten Dienste, ja sie sind dem Lehrer unentbehrlich. Wir machen einige namhaft.

1. Otto von Gerlach, Die heilige Schrift nach Dr. Martin Luther's Uebersetzung mit Einleitungen und erklärenden Anmerkungen.

2. Handbuch der Bibelerklärung für Schule und Haus — vom Calwer Verein.

3. Lisco, Die heilige Schrift nach der deutschen Uebersetzung Dr. Martin Luther's mit Erklärungen, Einleitungen 2c.

4. A. Dächsel, Die Bibel oder die ganze heilige Schrift nach der deutschen Uebersetzung Dr. Martin Luther's, mit in den Text eingeschalteter Auslegung, ausführlichen Inhaltsangaben und erläuternden Bemerkungen.

5. Lange, Theologisch-homiletisches Bibelwerk. (Mehr für Theologen.)

Noch sei hier genannt: Die vier Evangelien und die Apostelgeschichte, für Volksschullehrer ausgelegt vom Verfasser dieser Schulkunde. Ferner für Bibelkunde außer den Schriften von Steglich und Rettig das vorzügliche Buch von R. Kübel, „Bibelkunde — kurze Einleitung in die heilige Schrift und Erklärung ausgewählter Stellen." Außerdem werden hier dem Lehrer wichtige Dienste leisten: „Bibel-Atlas" von Kiepert, völlig neu bearbeitet von Lionet. Berlin 1865. Zugleich nützlich für Archäologie.

C. Anwendung.

§. 131.

1. Begriff und Nothwendigkeit der Anwendung. Das Wort Gottes wissen und verstehen ist gut. Religion ist aber nicht bloß

Wissen und Verstehen des göttlichen Wortes, sondern Leben in Gott. „Das Wissen haben wir Alle" — sagt der Apostel; „so aber Jemand Gott liebet — fährt er fort — der ist von ihm erkannt." 2. Tim. 3, 15 bezeugt der Apostel, daß die Schrift eine Unterweisung zur Seligkeit sei; er gibt aber auch (V. 16 u. 17) genau an, wie sie uns das ist. Zuerst dient sie uns allerdings zur Lehre; denn sie offenbaret uns religiöse Wahrheiten, die uns ohne sie für immer unbekannt geblieben wären. Aber die Schrift soll uns ebenso dienen zur Strafe, d. i. zur Ueberführung, daß wir Sünder sind; ferner zur Besserung, d. i. zur Zurechtweisung; denn wie sie uns vor den Irrwegen der Sünde warnt, so weiset sie uns zugleich auf den Weg der Gerechtigkeit und eines gottseligen Wandels; endlich dient sie zur Züchtigung, d. i. zur Erziehung in der Gerechtigkeit, daß ein Mensch Gottes sei vollkommen, zu allem guten Werke geschickt. In der Religion gilt überall das Wort Christi: „So ihr solches wisset, selig seid ihr, so ihr's thut." Der Herr selbst schließt seine Bergpredigt mit dem Zuruf: „Darum, wer diese meine Rede höret, und thut sie, den vergleiche ich einem klugen Manne, der sein Haus auf einem Felsen baute." Jedes Vaterunser gemahnt uns, nach der Vollkommenheit eines gottseligen Wandels zu streben. Kurz, in Christo Jesu gilt nur der Glaube, der in der Liebe thätig ist.

2. Wie und in welchem Umfange soll aber das Anwenden geschehen? In den „Biblischen Geschichten", namentlich den älteren, findet man unter jeder Erzählung sogenannte „Nutzanwendungen", d. i. Gedanken, die lehren wollen, welche Anwendung von der betreffenden Erzählung das Kind auf sein Leben machen solle, damit sie ihm einen geistlichen Gewinn oder Nutzen bringe. Diese Nutzanwendungen sind aber oft recht unkindlich und liegen weit über der Sphäre des religiösen Lebens und den Lebenserfahrungen der Kinder. Wenn irgendwo, so gilt hier die Regel: ne quid nimis! Das Zuviel stumpft hier leicht das sittliche Gefühl ab und schadet dann mehr, als es nützt.

Man wolle doch hier bedenken, daß das Wort Gottes schon an sich und unmittelbar zum Herzen redet und im Herzen wirket. Wenn der Herr spricht: „Selig sind, die Gottes Wort hören und bewahren" — so liegt in diesem Wort selbst die Mahnung, Gottes Wort zu hören und zu behalten. Oder wenn er in der Bergpredigt ausruft: „Selig sind, die reines Herzens sind, denn sie werden Gott schauen" — so gemahnt dieß Wort schon an sich, nach Herzensreinheit zu streben. Oder wenn der Herr in einem Gleichniß sagt, daß man allezeit beten und nicht laß werden solle — so treiben die Worte dieses Gleichnisses ebenfalls von selbst kräftig zum Gebet. Lege also nur das Wort Gottes klar und erbaulich aus, und sei deß gewiß, daß schon die klare Erkenntniß des göttlichen Wortes göttliches Leben weckt und fördert; denn sie erleuchtet das Herz des Kindes über den göttlichen Willen, sie schärft das sittliche Gefühl,

lehrt edle Gesinnungen und Thaten lieben, sündliche Gesinnungen und Handlungen aber verabscheuen.

Nichts destoweniger sind besondere Ermahnungen und Warnungen nöthig; man gebe sie aber kurz und eindringlich, nach dem Vorbild Christi, der das Gleichniß vom barmherzigen Samariter mit der kurzen Ermahnung abschloß: „So gehe hin und thue deßgleichen!“ Das weise und wirksame Ermahnen ist in der That schwerer, als selbst das Auslegen. Hier gilt erst recht das Wort von Jean Paul: „Man kann nur geben, wenn man selbst hat.“ Je mehr die Religion dem Lehrer selbst Herzenssache ist, desto mehr werden seine Ermahnungen und Warnungen, weil aus dem Herzen kommend, zu Herzen gehen. Auch die Kinder fühlen fein durch, ob oder in wie weit die Ermahnungen ihres Lehrers bloße Phrasen oder wirklich ernst gemeint sind. Der Apostel will, daß ein Diener des Wortes mächtig sei, zu ermahnen; damit er das sein könne, müsse er wandeln untadelig, gerecht, heilig, keusch. Jeder Religionslehrer muß zu seinen Kindern sagen können: „Folget mir, und sehet auf die, die also wandeln, wie ihr uns habt zum Vorbilde.“

III. Kirchengeschichte und das Kirchenlied in der Volksschule.

§. 132.

I. Kirchengeschichte. Sie bildet in der gewöhnlichen Volksschule keinen selbstständigen Gegenstand. Die Geschichte der Pflanzung der christlichen Kirche gebe sie nach der Apostelgeschichte, die in der Bibellesestunde gelesen werden mag. Von den Bibellesestunden können eine Anzahl dazu verwendet werden, Lebensbilder christlicher Märtyrer, der wichtigsten Kirchenväter, aus der mittelalterlichen Mission, besonders auch aus der Reformationsgeschichte, einige aus der neuern evangelischen Missionsgeschichte zu geben. Was Zahn in seiner Biblischen Geschichte an Denkwürdigkeiten aus der Kirchengeschichte gibt — genügt für die gewöhnliche Volksschule vollständig. Außerdem empfehlen wir die kleine Kirchengeschichte von Leupold.

II. Kirchenlied. 1. Allgemeines. Die Religionsgeschichte lehrt, daß alle heidnischen Culte ihre Hymnen gehabt, die zu festlichen Zeiten den Göttern zu Ehren angestimmt wurden. Aber was sind diese heidnischen Hymnen gegen die Psalmen des alten Testaments, und nun erst gegen die geistlichen Lieder der neutestamentlichen Kirche! Daß die Kirche Christi von Anfang an heilige Gesänge gehabt, ersehen wir aus Col. 3, 16. Daß sie auch nachmals stets eine singende gewesen, beweisen die hymnologischen Denkmale aus der nachapostolischen und mittelalterlichen Zeit. Selbst die schwer verfolgte Kirche sang ihre Lieder, wie aus Plinius Briefen an den Trajan zu ersehen. Doch herrlicher und mächtiger als je zuvor ergoß sich der Strom geistlicher Lieder in der deutsch-evangelischen Kirche. Sie zählt 80—100,000

Kirchenlieder. Luther eröffnete selbst den Reigen mit seinen Glaubens- und Trostliedern. Auch seine Lieder waren Prediger; denn gerade sie haben die Reformation gewaltig mit fördern helfen. Ein Beobachter dieser segensreichen Wirkung, Cyriakus Spangenberg (1569), sagt daher von diesen Liedern: „Wenn es einmal dazu käme, daß Gott zur Strafe verhängen würde, daß durch die Tyrannei das göttliche Wort zu predigen nicht gestattet würde: so hätte man doch die ganze christliche Lehre in solchen unsern Liedern, und wenn man auch diese öffentlich zu singen mit Gewalt verbieten wollte, so könnten und sollten sie doch, neben den schönen Sprüchen der heiligen Schrift, nimmermehr aus unserm Herzen gerissen werden."

2. Bedeutung des evangelischen Kirchenliedes für Kirche, Schule, Haus und Leben. Nächst der Bibel ist das Gesangbuch gewiß das wichtigste Kirchenbuch. Es begleitet die Gemeindeglieder zur Kirche; in der Kirche selbst aber singt sie daraus zum Preise Gottes und zur Erbauung der Seelen. Aber auch in den Häusern singt man Kirchenlieder, und singt man sie nicht, so betet man sie doch. Denn es ist merkwürdig, wie evangelische Christen, wenn sie an festlichen Tagen daheim Gott preisen, oder in Zeiten der Noth Trost suchen, viel eher nach dem Gesangbuch als nach der Bibel greifen. Es ist unberechenbar, wie tief das geistliche Lied in das Leben des evangelischen Volkes eingreift, wie es in den verschiedensten Lebenslagen Erhebung und Trost gibt. Evangelische Soldaten haben sich kurz vor Erstürmung der Düppler Schanzen gestärkt mit dem gemeinsamen Gesange: Wer nur den lieben Gott läßt walten. Am Abend des siegreichen Schlachttags bei Sedan stimmten evangelische Regimenter, inmitten der Tausende von Todten und Sterbenden das trostvolle Lied an: Jesus, meine Zuversicht. Mit gleicher Inbrunst ist dieses trostreiche Lied wol selten gesungen worden. Selbst die Sterbenden haben die starren Hände noch zu falten versucht und die blassen Lippen zum Mitsingen bewegt. Wie reiche Tröstungen mag nur das einzige Lied bewirkt haben: Befiehl du deine Wege! oder auch das Lied: Was Gott thut, das ist wohlgethan! oder das Lied: Sollt' es gleich bisweilen scheinen.

3. Verzeichniß der in der Schule zu lernenden Lieder. Daß die evangelische Schule ihre Kinder mit den wichtigsten Liedern der evangelischen Kirche bekannt mache, ist selbstverständlich. Auch die evangelische Jugend soll sich an den evangelischen Gesängen erbauen und mit der Gemeinde den Herrn preisen lernen mit Psalmen und Lobgesängen und geistlichen lieblichen Liedern. Wie man Kernsprüche dem Gedächtnisse der Kinder für's Leben einprägt, so geschehe auch mit Kernliedern. Schon im alten Bunde lernte das Volk Gottes viele Psalmen auswendig, z. B. die sogenannten Stufenpsalmen (120—134), welche die Volkshaufen sangen, wenn sie zu den Festen nach Jerusalem walleten; ferner die Psalmen des kleinen und großen Hallel (113—118), die bei dem alljährlichen Passah gesungen wurden. In beiden Fällen hatte man

aber nicht etwa Rollen zur Hand, aus denen man sang — das Volk konnte die heiligen Hymnen auswendig und sang sie aus dem Herzen. Und wenn die ersten Christen in den Zeiten schwerer Verfolgungen sich in Wäldern und Höhlen zum Gottesdienst versammelten, da sangen sie ebenfalls, aber auch nicht aus Büchern (die es noch nicht gab), sondern aus dem Gedächtniß und aus dem Herzen.

Was nun die Anzahl der geistlichen Lieder betrifft, die während der Schulzeit ganz oder zum Theil zu lernen sind, so dürften 30 wirkliche Kernlieder genügen; über 40 gehe man in keinem Falle. Von den längeren Liedern des nachstehenden Verzeichnisses möge man überdieß nur die wichtigsten Verse lernen lassen. Wir verzeichnen nun 40 Lieder, nebst einigen Einschaltungen, zur beliebigen Wahl.

Advent.

1. Komm, du werthes Lösegeld.
2. Wie soll ich dich empfangen.

Weihnacht.

3. Dieß ist der Tag, den Gott gemacht.
4. Gelobet seist du, Jesus Christ.

Neujahr.

5. Nun laßt uns geh'n und treten — oder:
Jesu, geh' voran, auf der Lebensbahn.

Passion.

6. Herzliebster Jesu, was hast du verbrochen.
7. O Haupt voll Blut und Wunden — oder:
O Lamm Gottes, unschuldig.

Ostern.

8. Jesus lebt, mit ihm auch ich.
9. Jesus, meine Zuversicht.

Himmelfahrt.

10. Auf Christi Himmelfahrt allein.

Pfingsten.

11. Nun bitten wir den heil'gen Geist.
12. O heil'ger Geist, kehr bei uns ein.

Trinitatiszeit.

13. Allein Gott in der Höh' sei Ehr'.
14. Wir glauben all' an einen Gott.

Die Kirche und ihre Gnadenmittel.

15. Ach bleib' bei uns, Herr Jesu Christ.
16. Ach bleib' mit deiner Gnade.
17. Herr Jesu Christ, dich zu uns wend'.
18. Liebster Jesu, wir sind hier.
19. Ich bin getauft auf deinen Namen.
20. Halt' im Gedächtniß Jesum Christ.

Buße und Rechtfertigung.

21. Jesus nimmt die Sünder an.
22. Ich habe nun den Grund gefunden.

Jesuslieder.

23. Eins ist noth! Ach Herr, dieß Eine.
24. Meinen Jesum laß ich nicht — oder:
Wie wohl ist mir, o Freund der Seelen.
(Aus beiden Liedern ausgewählte Verse.)

Nachfolge Jesu.

25. Mir nach, spricht Christus, unser Held.

Lob- und Danklieder.

26. Dir, dir, Jehova, will ich singen.
(Nur einzelne Verse.)
27. Lobet den Herrn, den mächtigen König.
28. Wenn ich, o Schöpfer, deine Macht.
29. Sei Lob und Ehr' dem höchsten Gut.
(Sollt ich meinem Gott nicht singen — etliche Verse.)
(Wie groß ist des Allmächt'gen Güte.)
30. Nun danket alle Gott.

Reformation.

31. Ein' feste Burg ist unser Gott.

Kreuz- und Trostlieder.

32. Befiehl du deine Wege.
33. In allen meinen Thaten.
34. Ich weiß, mein Gott, daß all' mein Thun.
35. Sollt' es gleich bisweilen scheinen.
36. Wer nur den lieben Gott läßt walten.

Morgensegen.

37. Gott des Himmels und der Erden.
(Aus meines Herzens Grunde —
Mein erst Gefühl sei Preis und Dank.)

Abendsegen.

38. Mit meinem Gott geh' ich zur Ruh.

Tod und ewiges Leben.

39. Wer weiß, wie nahe mir mein Ende.
40. Christus, der ist mein Leben — oder:
O wie unaussprechlich selig — oder:
Jerusalem, du hochgebaute Stadt —
(aus allen 3 Liedern nur ausgewählte Verse.)

4. Behandlung. Wie die Sprüche, so sind die Kirchenlieder oder Verse aus denselben wörtlich zu lernen. Aber sie mögen auch erklärt werden, doch nicht etwa von Wort zu Wort, sondern nur im Allgemeinen; denn das Meiste ist dem Kinde, wenn es guten Religionsunterricht genossen, von daher verständlich. Man singe passende Liederverse zu Anfang und zum Schluß der Schulstunden, wähle Gebetsverse zu Gebeten, webe bekannte Verse aus wirklichen Kernliedern in die Stunden für biblische Geschichte und Katechismus ein ꝛc. Man gebe auch Biographisches über die bedeutendsten Liederdichter, merkwürdige Erzählungen von der Wirkung einzelner Lieder. Beim Einüben von Choralmelodien werden natürlich auch Liederverse gesungen. Wenn man da bei dem Liede: Befiehl du

deine Wege — die (freilich sagenhafte) Erzählung von der Entstehung dieses Liedes gibt: wie ganz anders werden dann die Kinder das Lied singen. Außerhalb der Schule singen unsere Kinder Kirchenlieder im Gotteshause mit der Gemeinde, bei Begräbnissen u. dergl. Der Lehrer ermahne sie, daß sie dieß mit Andacht thun möchten.

5. Literatur. Zur Behandlung des Kirchenliedes sind zu empfehlen:

1. Dr. Wangemann, Geschichte des evangelischen Kirchenliedes.
2. Leitritz, Beiträge zur fruchtbaren Behandlung der Kirchenlieder.
3. Grainer, Schul-Liederschatz. Eine sehr gründliche Arbeit, die warm empfohlen werden kann.
4. C. Liere und W. Rindfleisch, Geschichte und Erklärung der gangbarsten evangelisch-deutschen Kirchenlieder.
5. O. Schulze, Ausführliche Erklärung der 80 Kirchenlieder. 5. Aufl.
6. Dr. Herm. Haase, Evangelische Liederkunde. (6. Aufl.)
7. Koch, Geschichte des Kirchenliedes und Kirchengesanges ꝛc. 4 Bände.

Zweites Capitel.

Methodik des deutschen Sprachunterrichts.

Einleitung.

1. Wesen der Sprache im Allgemeinen.

§. 133.

Auf die Methodik des Religions-Unterrichtes lassen wir nun die Methodik des deutschen Sprachunterrichts folgen. Die Methodik des Religions-Unterrichts hat zum Gegenstande die Religion, die der Geographie oder Geschichte die Geographie — die Geschichte. Wie ist es nun da mit der Methodik der deutschen Sprache? Die Antwort liegt nahe: Das Deutsche. Man übersehe aber nicht den wichtigen Umstand, daß der Unterricht in der Muttersprache durchaus kein bestimmtes Gebiet menschlichen Wissens hat, wie Religion, Geographie, Geschichte. Die Wort- oder Satzlehre kann ihre Beispiele aus allen Wissensgebieten nehmen. Alle andern Gegenstände stellen ihre Stoffe der Sprachbildung zu Dienst; wogegen die Sprache bei allem Unterricht das Mittel der Mittheilung ist. Durch die Sprache weckt und bildet der Lehrer den Geist seiner Kinder unmittelbar. Wo das Sprachvermögen noch unentwickelt ist, da läßt sich nicht gut lehren; denn da ist der Zugang zum Geist des Kindes noch verschlossen. Darum ruft Denzel allen Lehrern zu: „Gebt euren Kindern vor allem Sprache“.

Wer Sprache lehren will, muß wissen, was Sprache ist; denn auch in diesem Gegenstande hat sich die methodische Behandlung nach dem Wesen — nach der Natur ihres Gegenstandes zu richten.

Das Wesen der Sprache auch nur im Allgemeinen zu beschreiben, ist nicht leicht; denn sie ist eine zu wunderbare Erscheinung, eben so wunderbar als der Geist selbst, der sich in ihr manifestirt. Das Wort, in dem sich der Geist kund gibt, ist zugleich der Zauberstab, durch welchen der noch schlummernde Geist geweckt, alle seine Kräfte aus dem Zustand bloßer Anlagen (Potenzen) in den Zustand reichster Bethätigung (Activität) erhoben werden. Ja, auf den Fittigen des Worts schwingt sich der menschliche Geist selbst empor zum Vater aller Geister. Wie wunderbar das Alles! Dr. Lazarus schildert diese Wundermacht der Sprache schön also: „Da steht Einer in der Versammlung von Vielen, aus seinem Munde geht ein Hauch, durch die Bewegung seiner Lippen, seiner Zunge, seines Gaumens strömt er so oder anders gestaltet hervor und dringt an das Ohr der Versammelten; mit diesem Hauche und dem Tone, den er erzeugt, ziehen Gedanken in die Seele des Hörenden ein, das Höchste und Tiefste, was des Menschen Geist in seinem Innersten hegt, was wir als göttliche Offenbarung preisen, was das Gemüth auf's stärkste erschüttert, was die Seele in ihren Tiefen bewegt, was den Menschen groß und edel und stark macht, das Alles schwebt mit dem geflügelten Boten des Geistes, mit dem im Nu verhallenden Worte dahin und findet eine bleibende Stätte und ewige Dauer in der wahrnehmenden Seele.“

Diese Schilderung der wunderbaren Wirkungen der Sprache läßt uns das Geheimnißvolle und fast Uebernatürliche ihres Wesens wol ahnen, gibt aber keine begriffliche Erklärung, auf die es doch hier ankommt.

Suchen wir eine sachliche Erklärung von Sprache, so müssen wir zunächst unterscheiden zwischen Sprache im subjectiven und objectiven Sinne.

Sprache im subjectiven Sinne erklärt man als die Aeußerung des Geistes durch den Körper. Diese allgemeine Definition befaßt in sich zwei Arten von Aeußerungen des Geistes: die Zeichen- oder Gebärdensprache (Mimik) und die Lautsprache. Wenn man aber von Sprache schlechthin redet, so meint man immer die letztere. Lautsprache ist die Aeußerung des Geistes durch artikulirte Laute. Was äußert aber der Geist durch die Sprache? All' sein Denken, Fühlen und Wollen. Demgemäß kann Sprache auch erklärt werden als die Fähigkeit oder das Vermögen des Menschen, sein Denken, Fühlen und Wollen in Worten auszudrücken. Ob das mündlich oder schriftlich geschieht, macht rücksichtlich der Definition keinen Unterschied.

In der Sprache äußert sich also der Geist, und zwar durch den Körper; aber sie selbst ist deßhalb doch nicht eigentlich eine Verkör-

perung des Geistes, wie man sie zuweilen erklärt hat. In einem Gemälde, in einer Statue stellt der Künstler eine Idee wirklich sinnlich, also verkörpert dar. Der denkende Beschauer erschaut in dem Kunstwerke die Idee des Künstlers so zu sagen unmittelbar — in wirklich concreter Gestalt; denn das Kunstwerk ist eben die entsprechende sinnliche Darstellung eines Geistigen. In dem Bilde des Gekreuzigten würde selbst der Heide, der vom Welterlöser nichts gehört, eine Leidens- und Schmerzensgestalt erkennen, die sein Mitgefühl rege machen könnte.

Daß die Lautsprache nicht in gleicher Weise eine Verkörperung des Geistes ist, läßt sich leicht darthun. Die Wörter: Haus, Thal, Berg — stellen die Gegenstände, die sie bezeichnen, durchaus nicht bildlich oder sinnlich dar. Sagt man einem des Griechischen Unkundigen artós oder thanatós, so hört er wol articulirte Laute, er kann auch von jedem dieser Wörter die Sylben und Sprachlaute angeben, aber er kann sich nichts dabei denken. Der Klang der Worte sagt ihm nicht deren Bedeutung. Erst wenn man ihm sagt, daß artós Brot, thanatós Tod bedeute, verbindet er mit jenen Wortklängen die Bedeutung, die sie in ihrer Sprache haben. Nun sind ihm jene articulirten Laute Worte; denn erst die Bedeutung macht den articulirten Laut zum wirklichen Wort. Hieraus erhellet, daß die Sprache nicht dergestalt eine Verkörperung des Geistes ist, daß das Wort schon an sich — durch seinen bloßen Klang erkennen ließe, was es bedeutet. Nur die sogenannten Schallnachahmungen (Onomatopöien) bilden die Sache in etwas ab. Unsere Kinder nennen den Hund Hau oder Hau-Hau, die Chinesen die Katze Miau, die Griechen das Rind bous (das bu-machende Thier). Aehnliche Schallnachahmungen sind: Tik-tak, Blitz, Donner (süddeutsch noch malerischer: Dunner), zischen, knarren, quaken u. a. Soviel über Sprache im subjectiven Sinne.

Sprache im objectiven Sinne ist der Inbegriff aller Wort- und Redeformen, durch die ein Volk dem unendlichen Reichthume seines geistigen Lebens Ausdruck gegeben hat und gibt. Aus der Rede des Einzelnen erkennt man den Geist des Einzelnen. (Man erinnere sich des Wortes von Sokrates an Charmides: Rede etwas, daß ich dich sehe!) In der Volkssprache offenbart sich der Volksgeist. „In der deutschen Sprache tritt vor den deutschen Schüler der deutsche Geist selber hin, und zwar nicht bloß in einer Gattung der Spracherscheinung, sondern in allen Richtungen den Menschen fassend — hier ernst, dort spielend, trauernd oder jauchzend, dichtend und singend, oder auf den Flügeln der Andacht sich zum Ewigen erhebend und vor ihm sich demüthigend."

Jedes Culturvolk hat seine Volksliteratur. Garve sagt: „So lange der Mensch nicht schreiben konnte, dachte er wenig und redete schlecht." Allerdings ist die Schriftsprache nicht nur der mächtigste Hebel der Sprachentwicklung gewesen, sondern zugleich die treueste Be-

wahrerin des Volksgeistes in allen seinen Entwicklungsstufen. Daher findet man die geschichtliche Entwicklung des in einem Volke lebenden und waltenden Geistes „am getreuesten ausgesprochen in den classischen Werken seiner nationalen Literatur, d. i. in seinen prosaischen, poetischen und rhetorischen Schriftwerken. Hier schauen wir am klarsten und unmittelbarsten, welche Bestrebungen die Völker hatten oder noch haben, von welchen Leidenschaften sie ergriffen waren, mit welchem Maß der Weisheit und Tugend sie an ihrem Geschick arbeiteten, was sie erhob und was sie zu Grunde richtete. In den Werken der literarischen Kunst sehen wir den getreuesten Spiegel für unsern eigenen Geist, in den Kräften, Gewohnheiten, Neigungen, Leidenschaften, Tugenden und Lastern Anderer erkennen wir erst unsere eigenen. So führt auch der Sprachunterricht zur Selbsterkenntniß."

2. Zweck des Sprachunterrichts.

§. 134.

Das Kind kommt spracharm zur Schule. Wer sich die Mühe machen und den Wortschatz sammt den Redeformen eines 6jährigen Kindes zusammenstellen wollte: wie beschränkt würde sich das Sprachgebiet des kleinen Geistes darstellen! Die Sprache des Kindes bilden, heißt ihm dazu verhelfen, daß es reicher und immer reicher an Wörtern für Vorstellungen, an Redeformen für Gedankenausdruck werde. Damit haben wir den Zweck des Sprachunterrichts ganz im Allgemeinen bezeichnet.

Nach Becker ist der Zweck des Sprachunterrichts ein dreifacher: das Kind soll seine Muttersprache verstehen, richtig sprechen und richtig schreiben lernen.

a. Das Kind soll also seine Muttersprache vor Allem verstehen lernen. Jedes Wort hat seine Bedeutung, oft mehrere, jeder Satz seinen Sinn. Das Kind versteht nun die Worte und Rede Anderer, wenn es sich dabei das denkt, was der Redende hat sagen wollen oder was die Worte wirklich bedeuten. Das Kind kommt zwar schon mit einem gewissen Verständniß seiner Muttersprache zur Schule; aber seine Vorstellungen bewegen sich doch nur in einem engen Kreise und sind auch da vielfach noch sehr unbestimmt und unklar. Bei diesem Verstehenlernen geht es sehr allmählig von concreten zu abstracten Wörtern, von eigentlicher zu uneigentlicher Rede. Erst lernt das Kind: „Der Vogel fliegt" — erst später: „Der Dampfwagen fliegt wie ein Vogel;" erst lernt es: „Dieß Thier ist eine Schlange" — erst später: „Dieser Mensch ist eine Schlange;" erst lernt es: „Die Mutter lacht" — erst später: „Der Frühling lacht in seiner Pracht." Und so in tausend und tausend anderen Fällen.

Für den Lehrer der deutschen Sprache ist es von ganz besonderer Wichtigkeit, zu erforschen, wie das Kind schon vor seiner Schulzeit

sprechen und Sprache verstehen lernt. Es beginnt nämlich diese sprachliche Entwicklung sehr früh, in einer Zeit, wo das belehrende Wort noch gar nicht ankommen könnte. Das Kind ist dabei in einer Weise selbstthätig, die man bewundern muß. Die Selbstthätigkeit steigert sich je länger je mehr. Das Kind lernt wirklich in eigener Kraft denken und sprechen. Die Eltern und die Umgebung wirken dabei nur anregend und unterstützend. Um der Wichtigkeit der Sache willen dafür einige Beispiele.

Bei der Sprache unterscheiden wir das hörbare Wort und die Vorstellung, die es bezeichnet. Wie lernt nun das Kind zuvörderst **ein Wort reden?** Beschreibt ihm etwa die Mutter, wie es die Sprachorgane einsetzen soll, wenn sie es nöthigt, Papa oder sonst ein Wort zu sprechen? Das setzte ja schon Sprache voraus. Nein, hier findet ein merkwürdiger innerer Vorgang Statt. Das Kind hört hundert und tausend Mal das Wort Papa; es nimmt endlich den Klang des Wortes in sich auf. Wie das Bild von der Person, so wird auch das Wort „Papa" in seiner Seele zur Vorstellung, und **diese** treibt nun das Kind von **Innen** heraus es nachzulallen. Ist's nicht bei erwachsenen Kindern auch noch so? Denkt wol ein Kind an die einzelnen Sprachlaute und deren Bildung durch die Sprachorgane, wenn es nachsprechen soll: Der Pfirsichkern ist steinhart? Es hört den Klang der Worte, diese Klänge wecken die Vorstellungen der längst bekannten Wortklänge, und die Sprachorgane stellen sich unwillkürlich und mit wunderbarer Schnelligkeit ein, diese Worte zu sprechen. Ist's nicht auch in der Tonsprache ganz ähnlich? Man singt dem Kinde ein Liedchen vor, die Töne nimmt es in seine Seele auf und singt dieselben von da mit der Stimme nach. Es weiß dabei nicht, wie die Stimmhäutchen bei jedem Tone sich einstellen müssen (wie das freilich auch die gelehrtesten Physiologen nicht wissen); aber es stellt sie richtig ein. Und je reiner es die Töne **innerlich** aufgefaßt, desto reiner singt es dieselben mittelst der Stimme. Also: der Geist ist bei dem Allen die Hauptsache; die Glieder sind nur Werkzeuge.

Eben so selbstthätig verbindet das Kind mit dem Wort die Vorstellung. So oft der Vater hinzutrat, nannte ihn die Mutter Papa. Das Kind schaut den Vater an, verbindet endlich die Vorstellung der Person mit dem Wort, so daß es zuletzt den kommenden Vater selbst bei seinem Namen ruft, aber auch bei bloßer Nennung des Namens an den fernen Vater denkt. Ebenso geht es bei allen andern Personen- und Sachnamen. Wie in der kleinen Seele viele Vorstellungen sich bilden, sogar noch ehe das Kind ihre Worte sprechen kann, beweist die Thatsache, daß das Kind auf die scherzhaften Forderungen der Mutter, sein Mündchen, Zähnchen, Trotzköpfchen zu zeigen, Alles sogleich zeigt, obwol es diese Wörter noch nicht sprechen kann.

In welchem Grade das Kind beim Erlernen seiner Muttersprache selbstthätig ist, läßt sich am deutlichsten nachweisen an der Erlernung

der sogenannten Formwörter. Wie lernt das Kind die Bedeutung von: an, auf, in, von wollen, sollen, müssen? Wer es doch sehen könnte, wie der kleine Geist thätig ist, wenn das ein- bis zweijährige Kind sprechen hört: Setze dich an den Tisch — leg' das Brot auf den Tisch — komm' in's Bettchen. Aus vielen Sätzen dieser Art abstrahirt sich das Kindlein selbst die Bedeutung dieser Formwörter. — Man denke ferner an Scenen folgender Art, wie sie im Familienleben oft vorkommen. Die Mutter befiehlt einem älteren Kinde: Du sollst gehen. Das Kind geht aber nicht. Die Mutter wiederholt ihr Gebot, spricht endlich wol gar im Zorn: Du sollst aber gehen. Dabei sind Blick, Mienen und Hand drohend. Das bedrohte Kind zeigt Angst und geht nun schnell, wohin es gehen sollte rc. Bei solchen Scenen sind die kleinen Kinder ganz Auge und Ohr. Die Bedeutung des schweren Wortes „sollen" geht ihnen auf, so daß auch schon zweijährige Kinder es als Commando-Wort oft nur zu gut zu gebrauchen verstehen.

Wir ziehen aus dem Allen die Lehre: Wie die Kinder selbstthätig denken lernen, so müssen sie auch selbstthätig sprechen lernen. Die Kunst des Lehrers besteht hier hauptsächlich darin, in geschickter Weise diese zwiefache Selbstthätigkeit in angemessener Weise anzuregen und zu leiten.

Zusatz. Im 2. Bande der Schrift von Dr. Lazarus: „Das Leben der Seele in Monographien" findet man eine sehr instructive Monographie über Geist und Sprache. Zur weitern Erläuterung des oben Gesagten nehmen wir hier eine Stelle auf.

„Das Kind muß die Sprachlaute selbst erzeugen, es muß auch — und kann allein — aus den Erfahrungen, die es an seinen eigenen Sprachorganen macht, sie erzeugen lernen; es muß ferner die Anschauungen von den Dingen ebenfalls selbst gewinnen; endlich muß es auch die Verknüpfung beider (der Anschauung des Dinges und der Aussprache des Lautes) von selbst lernen; denn wie wollte man einem Kinde erklärlich machen, daß ein Wort dieß und das bedeute? — Man kann also nur dem natürlichen und unwillkürlichen psychischen Proceß in der Kindesseele zu Hilfe kommen, man kann ihm die Nachahmung der Wörter durch isolirtes und deutliches Sprechen, die Auffassung der Dinge durch Vorzeigen und Hindeuten, die Verknüpfung beider durch Anordnung der gleichzeitigen Wahrnehmung veranlassen, aber auch nur veranlassen; denn von der eigenen That des Kindes und dem Grade seiner Energie hängt es immer ab, wie viel diese Veranlassungen helfen; wie denn auch die Kinder den unendlich geringsten Theil der Sprache durch solches absichtliches Sprachlernen empfangen, und den größten durch selbstständiges, theils zufälliges, theils aufmerkendes Auffassen." O wenn doch das die Sprachmethodiker immer genug bedacht hätten, dann wäre die Schulwelt sicher vor manchen unnatürlichen Methoden bewahrt geblieben!

b. Das Kind soll seine Muttersprache ferner auch richtig sprechen lernen. Folgt nicht das richtige Sprechen aus dem Verstehen der Sprache von selbst? Zum Theil wol. Aber Kinder im Alter von 2—3 Jahren verstehen Vieles, was sie mit eigenen Worten noch nicht würden richtig sagen können. In der Schule machen wir gleiche Erfahrungen oft. Auch da finden unsere Kinder für viele ihrer Vorstellungen

und Gedanken nicht immer das rechte Wort, daß wir da helfend entgegenkommen müssen, indem wir sagen: „Du hast wol das gemeint — hast wol so sagen wollen." Eigene und fremde Gedanken mit zutreffenden Worten fertig auszudrücken, das lernen die Kinder erst durch eine lange Uebung unter sorgfältiger Anleitung.

c. Endlich soll das Kind seine Muttersprache auch richtig schreiben — eigene und fremde Gedanken in Schrift correct darstellen lernen. — Wie bei den Völkern die Sprache erst dann zu einer vollkommenen Ausbildung gelangte, als sie zur Schriftsprache geworden, so leisten auch bei unsern Kindern gut geleitete schriftliche Arbeiten der Sprachbildung die wesentlichsten Dienste. „Man muß sich im Schreiben üben — sagt Herder — wenn man richtig sprechen, genau lesen und hören will; der Griffel schärft den Verstand, er berichtigt die Sprache, er entwickelt Ideen, er macht die Seele auf eine wunderbar angenehme Weise thätig." „Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb lebendiger an, als ein Buch lesen." (Jean Paul.) „Die Aufsatzbücher sind das Gesicht der Schule." (Eisenlohr.) Auch dieser dritte Zweck erfordert in der Schule eine lange und sorgfältige Uebung.

Man unterscheidet in methodischen Werken gewöhnlich zwei Zwecke des Sprachunterrichts: den materialen und den formalen.

Zu dem materialen Zweck rechnet Diesterweg, daß das Kind „die Formen der Sprache und die durch sie dargestellten Vorstellungen kennen lerne und befähigt werde, das Gesprochene, Geschriebene oder Gedruckte **richtiger zu verstehen** und selbst **richtiger** und mit höherem Bewußtsein **zu sprechen**; ferner, daß jedes Kind seine Gedanken **richtig niederschreiben** lerne." Man sieht, wie hier Diesterweg ganz mit Becker übereinstimmt. Die von Becker angegebenen drei Zwecke gehen nach Diesterweg auf die materiellen Zwecke des Sprachunterrichts.

Was den formalen Zweck dieses Unterrichts betrifft, so geht der auf die Ausbildung und Kräftigung der geistigen Vermögen, insbesondere der intellectuellen. Da es der Sprachunterricht immer und immer mit Vorstellungen, Begriffen, Urtheilen rc. zu thun hat, so liegt es ja — wie schon oben angedeutet wurde, in der Natur dieses Gegenstandes, daß er das formale Vermögen des Vorstellens, Begreifens und Urtheilens üben und zu immer höheren Leistungen stetig ausbilden müsse. Kurz, gerade die Sprache bildet den Geist in eminenter Weise formal.

Wenn wir hier materiellen und formalen Zweck des Sprachunterrichts geschieden haben, so müssen wir abermals bemerken, daß diese Scheidung nur theoretisch ist; denn in der Wirklichkeit greifen beide stets in einander.

3. Zweige des allgemeinen Sprachunterrichts.

§. 135.

Der gesammte Sprachunterricht der Volksschule gliedert sich in verschiedene Zweige. Es sind besonders folgende.

1. Alle geistige Bildung des Kindes hebt mit sinnlichen Wahrnehmungen seiner heimathlichen Welt an, und mit den einfachsten Redeübungen, die man mit ihm an und über die Gegenstände der Umgebung mit demselben anstellt. Daher hat die Schule vor Allem dafür zu sorgen, daß das in die Elementarschule aufgenommene Kind heimathliche Gegenstände, deren Eigenschaften, Thätigkeiten rc. kennen, richtig benennen und darüber sprechen lerne. So wollte es Pestalozzi. Nach ihm soll aller Unterricht mit der Anschauung beginnen; aus der Anschauung eines Dinges entspringe zunächst die Benennung desselben; vom Namen gehe es dann zur Benennung seiner Eigenschaften, d. i. zur Beschreibung, aus der klaren Beschreibung entwickle sich zuletzt der Begriff. Der erste Sach- und Sprachunterricht wäre demnach sogenannter Anschauungsunterricht. (Lassen wir's vorerst bei diesem herkömmlichen Namen.)

2. Ein anderes höchst wichtiges Mittel, das Kind sprachlich zu bilden, ist die Lesekunst. Von dem Lesen sagt A. Diesterweg: „An Werth und Bedeutung weicht es nur dem Einflusse des Lebens, d. h. der unmittelbaren Einwirkung der Menschen aufeinander durch die mündliche Rede und das lebendige Beispiel. Von der unendlich wichtigen Erfindung der Buchdruckerkunst zieht nur derjenige Gewinn, welcher lesen kann, und oft steht dem Einzelnen kein anderes Mittel zu Gebote, sich geistig zu nähren, als das Lesen."

Das Lesen ist ein Sprechen. Nun lehrt die Erfahrung, daß Kinder gebildeter Eltern sich eine gebildete Sprache aneignen, während Kinder ungebildeter Eltern auch in ihrer Sprache zurückbleiben. Viel sprechen hören regt den natürlichen Sprachtrieb des Kindes an — macht es gesprächig; gut sprechen hören, bildet gutes Sprechen. Darum sei vor Allem die mündliche Rede des Lehrers musterhaft. Insbesondere muß auch Alles musterhaft sein, was die Kinder lesen. Das Lesebuch muß daher eine Sammlung methodisch geordneter sprachlicher Musterstücke — in ungebundener und gebundener Rede enthalten, als Erzählungen, Beschreibungen, Schilderungen, kleine Reden, Gedichte — Alles nach Inhalt und Form für das Kindesalter mustergültig. Das Lesebuch soll das Kind „innerhalb seines Lebens- und Erfahrungskreises" einführen in das Leben seines Volkes nach den verschiedensten Seiten hin; es ist ein Lebensbuch aus dem nationalen Leben zur Bildung für's nationale Leben. Die Aufgabe der Schule geht nun wesentlich dahin, die Kinder anzuleiten, daß sie die Schätze ihres Lesebuches heben, d. i. den Inhalt desselben verstehen,

gut lesen, sich an seinen Schönheiten erfreuen und gut deutsch reden lernen.

3. Aber das Kind soll auch seine Muttersprache richtig schreiben lernen. Diesterweg verlangt in dieser Beziehung als Minimum von jeder Schule Folgendes: „Jedes Kind soll die Regeln der Rechtschreibung praktisch erlernen, d. h. nicht gerade die Regeln herzusagen und nachzuweisen, sondern nur anzuwenden, d. h. ohne Fehler zu schreiben verstehen. Eine Schule, welche dieses nicht leistet, gehört in dieser Beziehung zu den schlechten Schulen. Rechtschreibung und Fertigkeit in kleinen Aufsätzen des praktischen Lebens verlangen wir also von einer jeden Schule."

4. Endlich hat die Volksschule auch Grammatik zu lehren; denn ohne eine gewisse Summe von Lehren und Regeln der elementaren Grammatik würde das Schulkind über Vieles in seiner Muttersprache nicht zur nöthigen Klarheit gelangen. So ruhen ja auch Orthographie und Interpunction vielfach ebenfalls auf Grammatik. Ob eine populär wissenschaftliche Grammatik zu geben, etwa nach Weise der Wurst'schen Sprachdenklehre, oder aber sogenannter „angelehnter Sprachunterricht" nach analytisch-synthetischer Methode im Anschluß an das Lesebuch, oder in welcher Form sonst, davon später.

Wie verhalten sich nun diese Zweige des Sprachunterrichts zu den von Becker bezeichneten drei Zwecken? So:

1. Zum Verständniß der Sprache führen:

a. das planmäßige Sprechen über Gegenstände, wie's im sogenannten Anschauungsunterricht geübt wird;

b. die erklärenden Besprechungen der Lesestücke des Lesebuches;

c. die Grammatik.

Die classischen Lesestücke des Lesebuches führen das Kind zugleich ein in das — für sein Alter und sein Verständniß allerdings sehr bemessene Gebiet nationaler Literatur ꝛc.

2. Zum richtigen Sprechen führen:

a. alle Arten von Sprech- und Redeübungen, insbesondere die sich an's Lesebuch anschließenden;

b. das Memoriren von sprachlichen Musterstücken;

c. auch die Regeln der Grammatik.

3. Zum richtigen Schreiben führen:

a. Abschreibübungen;

b. besondere schriftliche Uebungen und Arbeiten, wie wir sie später einzeln bezeichnen werden.

Unsere Methodik des Deutschen legen wir in drei Stufen dar: für Unter-, Mittel- und Oberclasse.

I. Der sprachliche Unterricht in der Unterclasse.

Einleitung.

§. 136.

Wir behandeln nun den sprachlichen Unterricht für die Unterstufe, d. i. für das Alter von 6—8 Jahren. Da gilt es nun, sachlich und methodisch Uebungen zu bestimmen, wie sie für die Bildungsstufe dieses Alters passend sind und fruchtbar werden können.

Sprachlich wird das Kind der Unterclasse in jeder Unterrichtsstunde gebildet, in welcher überhaupt gesprochen wird. Wir unterscheiden daher mittelbare und unmittelbare Sprachbildung. Wir sagen: Sprachbildung, nicht Sprachunterricht. Wenn man gesagt hat: „Aller Unterricht muß Sprachunterricht sein": so verstehen wir das mit Hory dahin, „daß aller Unterricht sprachbildend im weitern Sinn des Wortes sein und seinen Beitrag zur gesammten sprachlichen Ausbildung des Schülers geben muß. Er thut das, indem er zum Denken anregt und auf richtiges Sprechen hält." Bei der unmittelbaren Sprachbildung geht der Unterricht darauf aus, das Sprachvermögen der Kinder durch besondere, methodisch dazu eigens geordnete Uebungen anzuregen und zu bilden. Für die unmittelbare Sprachbildung hat die Elementarclasse zwei Gegenstände: den sogenannten Anschauungsunterricht und das Lesen mit Schreiben.

A. Der Anschauungsunterricht.

Einleitung.

§. 137.

Der sogenannte Anschauungsunterricht hat in der neuern Pädagogik reformatorische Bedeutung; ihm verdanken wir nichts Geringeres als die völlige methodische Um- und Neugestaltung der elementaren Lehrkunst. Es lag im Wesen dieses Gegenstandes, daß er nöthigte, der Natur der allerersten Stufen der geistigen und sprachlichen Bildung nachzuforschen und die psychologischen Gesetze aufzufinden, nach denen sich diese allerersten Bildungen vollziehen. Der Elementarunterricht der Unterstufe wurde in seiner fundamentalen Bedeutung für allen nachfolgenden Unterricht nun erst recht erkannt und nach Gebühr gewürdigt.

Der sogenannte Anschauungsunterricht ruht auf einem besonderen methodischen Princip, das zwar an sich uralt, nach seiner durchgreifenden Anwendung in der Schulpraxis aber neu ist. Es ist erst seit Pestalozzi in allen Zweigen des Elementarunterrichts herrschendes Princip geworden. Weil nun grade der Anschauungsunterricht für das neuere Schulwesen von so großer Bedeutung geworden, so wollen wir ihn auch besonders eingehend behandeln. Wir disponiren die hier zu behandelnden Stoffe so:

1. Das Princip der Anschauung nach seiner geschichtlichen Entwicklung und nach seiner Bedeutung, die es bei Pestalozzi hat;

2. die historische Entwicklung des Anschauungsunterrichts auf Grund des pestalozzischen Princips der Anschauung;

3. die Gestaltung des Anschauungsunterrichts in der Gegenwart;

4. Lehrmittel für den Anschauungsunterricht. Literatur. —

1. Das Princip der Anschauung nach seiner geschichtlichen Entwicklung und nach seinem Sinn bei Pestalozzi.

§. 138.

Pestalozzi ist also der eigentliche Begründer des neuern Schulwesens, der große Reformator der Elementarmethode. Sein reformatorisches Verdienst setzt er selbst in das Eine, daß er das Princip der Anschauung im Elementarunterricht zur Geltung gebracht habe. Sein Scharfblick erkannte, wie vor ihm kaum Einer, den vollen Inhalt und die praktische Tragweite dieses Princips, das übrigens von je bekannt war. Es ist eigentlich so alt als die Menschheit. Ja es ist göttlichen Ursprungs; denn der Schöpfer hat es nicht nur in die menschliche Natur als Gesetz ihrer Entwicklung gelegt, sondern an den ersten Menschen es auch selbst geübt. 1. B. Mos. 2, 19. 20. berichtet Moses: „Als Gott der Herr gemacht hatte von der Erde allerlei Thiere auf dem Felde und allerlei Vögel unter dem Himmel, brachte er sie zu dem Menschen, daß er sähe, wie er sie nennete; denn wie der Mensch allerlei lebendige Thiere nennen würde, so sollten sie heißen. Und der Mensch gab einem jeglichen Vieh und Vogel unter dem Himmel und Thier auf dem Felde seinen Namen." Das war eine Uebung im Anschauen und Denken, wie auch im Sprechen. Es begann also die geistige Bildung der ersten Menschen mit der Betrachtung der Werke Gottes und mit sprachlicher Bezeichnung der geschauten Dinge. So hat übrigens jedes einzelne Volk seine sprachliche und geistige Bildung begonnen; denn die Wurzeln aller Volkssprachen beruhen auf Naturanschauungen, sind daher concrete Wörter.

Dieß Princip der Anschauung zieht sich auch durch die ganze Bibelsprache hindurch. Die Bibel lehrt anschaulich in den zahlreichen Symbolen und symbolischen Handlungen des mosaischen Cultus, in den vielen Typen und Allegorien des Alten Testaments, in den Gnomen und Gleichnissen des Neuen Testaments &c.

Wenden wir uns aber dem pädagogischen Gebiete zu, so nennt die Geschichte der neuern Pädagogik Namen, die schon vor oder neben Pestalozzi dem Princip der Anschauung gehuldigt, für dessen Geltendmachung gesprochen und gewirkt haben, als: Luther, Baco von

Verulam, John Locke, Amos Comenius, Rousseau, Basedow, von Rochow.

Schon Luther verwarf das bloße Wortlernen und forderte anschauliche Naturbetrachtung. Wir beginnen — sprach er — von Gottes Gnaden seine herrlichen Werke auch aus den Blümlein zu erkennen. In Gottes Creaturen erkennen wir die Macht seines Wortes. „Ein Pfirsichkern, obwol seine Schale sehr hart ist, muß sich doch zu seiner Zeit aufthun, durch den sehr weichen Kern, der darin ist." — „Das Erkenntniß ist zweierlei: eines der Worte, das andere der Sachen. Wer aber das Erkenntniß der Sache nicht hat, dem wird das Erkenntniß der Worte nichts helfen." Hier schauen wir das Aufleuchten eines großen pädagogischen Gedankens, der aber für die Schulpraxis noch auf lange ein todtes Capital blieb.

Franz Baco von Verulam (1561—1626) bekämpfte sehr energisch das bloße Bücherlernen, den sogenannten verbalen Realismus und wollte dafür realen Realismus. Er stellte in dringender Weise das Princip auf, daß man in den Naturwissenschaften überall von der Anschauung und sinnlichen Erfahrung, von der genauen Erforschung der Dinge mittelst der Sinne ausgehen und durch Vergleichung der Thatsachen zu dem allgemeinen Gesetze aufsteigen müsse. Ein Gesetz der Physik aus einem Buche lernen und es aus Experimenten finden lassen: o wie weit verschieden ist doch das! Baco wurde der Begründer der sogenannten inductiven Methode in den Wissenschaften. — Auf gleich eindringende Weise sprach John Locke der Anschauung das Wort.

Johann Amos Comenius (1592—1671), dieser Seher unter den Pädagogen, hat das Princip der Anschauung zum ersten Mal für den Elementarunterricht entwickelt und seine Anwendung nicht nur nachdrücklichst empfohlen, sondern auch selbst, wie es nie zuvor geschehen, praktisch angewendet. „Vor Allem — so fordert er — übe man die Sinne. Mit realer Anschauung, mit Beobachtung der Sachen, nicht mit dem Erlernen trockener Wortverzeichnisse muß der Unterricht beginnen. Der Unterricht wird klar und fest sein, wenn die sinnbaren Sachen den Sinnen recht vorgestellt werden, damit man sie mit dem Verstande begreifen könne. Ich sage und wiederhole es mit lauter Stimme, daß dieß die Grundstütze sei aller andern Stücke. Es ist nichts in dem Verstande, wenn es nicht zuvor im Sinne gewesen. Wenn nun die Sinne, der Sachen Unterschied wohl zu merken, fleißig geübt werden, so ist es so viel, als der ganzen Weisheit Lehre und verständigen Beredtsamkeit und zu allen klugen Lebensverrichtungen den Grund legen. Es sollen den Kindern eben die bekannten Sachen nicht allein in der Figur, im Bilde, sondern auch **an sich selber** (in natura) gezeigt werden. In Summa: die Menschen sind anzuleiten, ihre erste Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen, sondern aus der Betrachtung von Himmel und Erde, von Eichen und Buchen,

d. h. sie müssen solche Dinge selbst kennen lernen und erforschen, nicht bloß fremde Betrachtungen dieser Dinge und bloße Zeugnisse von denselben. Sachen sind den Sinnen nahe zu bringen, Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmack, Fühlbares dem Gefühl, der Anfang des Wissens darf nicht mit einer verbalen Darlegung der Dinge, sondern muß mit realer Anschauung geschehen. Aus der Anschauung entwickelt sich das sichere Wissen."

Klarer kann das Princip der Anschauung und seine Bedeutung für die Elementarmethoden kaum dargestellt werden, als hier geschehen. Leider war die Zeit der praktischen Durchführung in den Volksschulen nicht günstig. Das Princip des Comenius blieb noch auf lange nur — ein Seherblick. Dennoch that Comenius für die Verwirklichung desselben das Mögliche. Er bearbeitete für den Anschauungsunterricht ein Bilderbuch, genannt: Orbis pictus (die Welt in Bildern). Freilich widersprach dieses Buch in so fern seiner goldenen Regel, als er ja so bestimmt ausgesprochen, daß den Kindern die Welt vorherrschend in der Wirklichkeit — in natura — zu zeigen sei.

Jean Jacques Rousseau (1712—1778) fordert in seinem „Emile" vor Allem Ausbildung der Sinne. „Was der menschliche Verstand aufnimmt, wird ihm durch die Sinne zugeführt; das Sinnliche bildet die Basis des Intellectuellen." Und anderwärts: „Die ersten Vermögen, die sich in uns entwickeln und vervollkommnen, sind die Sinne. Sie sind auch die ersten, auf welche geachtet werden muß; aber grade sie werden am meisten übersehen und vernachlässigt. Die Sinne üben heißt nicht bloß Gebrauch von ihnen machen, sondern es heißt, richtig durch sie fühlen und urtheilen lernen."

Johann Bernhard Basedow (1723—1790) wirkte in gleichem Sinne. Sein „Elementarwerk" (1774) enthält 100 Kupfer, an die der elementare Sachunterricht sich anschließen sollte. Man hat dieß Bilderwerk den Orbis pictus des 18. Jahrhunderts genannt.

Friedrich von Rochow (1734—1805), eine edle Erscheinung unter den Pädagogen, bereits in pestalozzischer Atmosphäre athmend, gründete den Unterricht der von ihm gepflanzten Schulen zu Reckan auf das Princip der Anschauung; denn er wollte, daß der Lehrer beim ersten Unterricht der Kinder nicht sogleich und allein mit dem Bücherunterricht anfange, sondern das Kind durch leichte, seinen Fähigkeiten angemessene Gespräche über allerlei ihm bekannte und auf die Sinne einwirkende Gegenstände unterhalte, zu allererst die Aufmerksamkeit der Kinder erwecke und übe, und sie ihre Sinne ordentlich gebrauchen, recht sehen und hören, Vieles anschauen und darauf merken, das Gesehene und Gehörte richtig angeben lehre.

Das formale und materiale Princip der deutschen Reformation war längst bekannt und wurde gegenüber den scholastischen Satzungen der römischen Kirche von verschiedenen vorreformatorischen Secten auch schon geltend gemacht; seine weitgreifende theologisch wissenschaftliche und praktische Bedeutung ist erst durch Luther zum allgemeinen Verständniß und zur Anerkennung in einem großen Theile der Christenheit gekommen. Grade so ist es dem Princip der Anschauung ergangen. Seine vorpestalozzische Geschichte haben wir in kurzen Zügen dargethan. Wir wenden uns nun zu Pestalozzi selbst, dem großen Reformator des gesammten Elementarunterrichts.

Pestalozzi setzte, wie schon bemerkt, sein ganzes Verdienst um den menschlichen Unterricht in das Eine, das Princip der Anschauung zur wirklichen Geltung gebracht zu haben. Seine eigenen Worte sind: „Wenn ich mich frage: was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? so finde ich: **ich habe den höchsten obersten Grundsatz in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntniß festgestellt.**" Das war also der große Gedanke, durch den Pestalozzi nach seinem eigenen Kraftausdruck — den europäischen Schulwagen umgekehrt und in ein ander Gleis geleitet hat. Es will aber dieß Princip in allen seinen Theilen richtig verstanden sein, um seine Fülle und Tragweite richtig ermessen zu können. Eine Auslegung desselben scheint darum hier ganz am Ort. Wir stellen drei Fragen: Was versteht Pestalozzi unter Anschauung? In wie fern ist die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntniß? Warum ist die Anschauung der oberste Grundsatz alles Unterrichts?

---

a. Was versteht Pestalozzi unter Anschauung?

Der Begriff Anschauung ist schon in unserer Psychologie (Schulk. §. 23) kurz besprochen worden. Hier folgt eine weitere Erklärung.

Ein Elementarlehrer, der Anschauungsunterricht zu ertheilen hat, muß vor Allem den Unterschied der drei psychologischen Begriffe: Empfindung, Wahrnehmung und Anschauung kennen. Empfindung nennen wir jeden Reiz, den die Außenwelt auf unsere Sinne und sensitiven Nerven ausübt. Diese Empfindungen sind ursprünglich und an sich unbewußt. Sowie sie bewußt werden, nennt man sie Wahrnehmungen. Alle Wahrnehmungen sind zugleich Empfindungen; aber nicht alle Empfindungen auch Wahrnehmungen. In der Wahrnehmung empfängt die Seele Kenntniß von den sinnlichen Dingen und deren Qualitäten. Man theilt die Wahrnehmungen ein nach den fünf Sinnen. Jeder Sinn führt der Seele verschiedene einzelne Beschaffenheiten der Körper zu. Die Farbe des Zuckers sieht, die Süßigkeit schmeckt, die Härte fühlt man. Die Seele faßt aber die verschiedenen sinnlichen Merkmale eines Dinges zur Einheit zusammen. Die Gesammtheit

der an einem Dinge wahrgenommenen sinnlichen Qualitäten heißt Anschauung.

Bei jeder Anschauung ist ein Zwiefaches zu unterscheiden: der Sinn als Organ, die Thätigkeit der Seele, die die Sinnenreize bewußt in sich aufnimmt und zur Einheit zusammenfaßt. Sinn und Geist sind also die beiden Factoren, aus denen die Anschauung als Product hervorgeht, und die darum eng verbunden sind. Wie aber hier der Geist der Hauptfactor ist, sagt uns das von Herbart schon einmal angeführte Wort: „Man muß den Sinn beim Geiste fassen." „Bildung der Sinne ist Bildung des Verstandes" (Schleiermacher).

Manche Methodiker haben die Bildung der Sinne (Sinnenbildung) und die Uebungen im elementaren Denken, wie sie der Anschauungsunterricht anstellt, trennen wollen und bald das Eine bald das Andere als Hauptaufgabe des Anschauungsunterrichts bezeichnet. Diese Trennung war aber eine unnatürliche, und hat viel Verwirrung in den Gegenstand gebracht. Schon das Wort „anschauen" hätte sie eines Bessern belehren können, weil darin Beides in Eins gefaßt ist. Denn das Anschauen ist zunächst ein Schauen — eine Thätigkeit des Sinnorgans, aber ein Schauen, das sich auf ein Object richtet. Wo aber ein Object des Schauens ist, da muß auch ein Subject sein, das da schaut. Im Anschauen richtet sich also der Geist durch das Organ eines Sinnes auf einen sinnlichen Gegenstand. Wir haben dieß Aufmerksamkeit genannt. (Schulk. §. 23.) Also: man trenne ja nicht Denken und Sehen. Man spricht darum von einem „denkenden Sehen". Davon sagt K. G. Ehrlich sehr treffend: „Wenn du das Kind zum denkenden Sehen anleitest, so thust du viel mehr für dasselbe, als wenn du ihm das Lesen und Schreiben beibringst; denn ein wirklich sehendes Auge, ein wirklich hörendes Ohr und einen denkenden Geist hat Jeder und in jedem Augenblick seines Lebens nöthig."

Zusatz. „Anschauung — sagt Rosenkranz — ist ein herrlich Wort. Es drückt im Schauen die subjective Thätigkeit aus. Allein nicht bloß als Sehen, wie das Auge des Thieres, das in der sinnlichen Aeußerlichkeit befangen ist, sondern als eine Vertiefung in die Sache. Die Präposition „an" bezeichnet, daß das Schauen die Sache zur wirklichen Objectivität mache."

Das Wort Anschauung kann irre führen, als ob hier bloß Gesichtswahrnehmungen in Betracht kämen. Das Gesicht ist allerdings der vollkommenste Sinn; daher die Gesichtswahrnehmungen die zahlreichsten und wichtigsten. Mittelbar betheiligt sich das Gesicht an allen andern Sinneswahrnehmungen. Wenn man daher den Ton der Glocke hört, so stellt man sich auch ihre Gestalt vor; ebenso wenn man im Finstern eine Lilie riecht, die Lilie selbst. Eben deßhalb spricht man auch von Ton-, Geruchs- und Geschmacksanschauungen. Kurz das Wort „Anschauung" bezeichnet im Allgemeinn jede Sinneswahrnehmung. In der Methodik hat es aber den besondern Sinn, die Gesammtheit aller an einem sinnlichen Gegenstande gemachten Wahrnehmungen zu bezeichnen, wie vorhin gezeigt worden.

b. In wiefern ist nun die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntniß?

Wie wir vorher Empfindung, Wahrnehmung und Anschauung unterschieden haben, so müssen wir nun hier auch Anschauung, Vorstellung und Begriff klar unterscheiden.

Die Anschauung als solche ist ganz individuell, an einen bestimmten Gegenstand gebunden. Anders ist es schon mit der Vorstellung, die allgemeiner und nicht mehr an einen einzelnen Gegenstand gebunden ist. Wenn ein Kind nur Obstbäume und Pappeln als Bäume kennen gelernt hätte, so würde es, wenn man es vor Birken, Buchen, Eichen führte, diese sofort auch Bäume nennen. Daraus folgt, daß es allgemeine Merkmale der Bäume aufgefaßt (abstrahirt) hat. Der Begriff von Baum ist ihm aber lange noch nicht klar. Diesen gewinnt es erst, wenn es von allen Arten der Bäume wesentliche und unwesentliche Merkmale scharf scheiden und die wesentlichen zusammenfassen gelernt hat. Durch den Begriff kommt erst unser Wissen von einem Gegenstande zur vollen Klarheit. Da wir im Begriff die wesentlichen Merkmale denken, so lernen wir im Begriff das Wesen des Dinges kennen. Erst das begriffliche Wissen nennt die Philosophie Erkenntniß eines Dinges. Nun ist der Gang der Natur dieser: Alles Erkennen beginnt mit Anschauung, entwickelt sich zur Vorstellung und vollendet sich als wissenschaftliches im Begriff. Pestalozzi drückt das so aus: „Aus der Anschauung eines Dinges geht es zur Beschreibung, aus der klaren Beschreibung entwickelt sich der deutliche Begriff. Dieß letzte Ausreifen des Ziels alles Unterrichts hängt wesentlich von der Weisheit in der Führung der Anschauung ab. Anschauungslose Definitionen erzeugen eine schwammigte, fundamentlose Weisheit." Ganz ähnlich sagt Kant: „Begriffe ohne Anschauungen sind leer; Anschauungen ohne Begriffe sind blind." Aus dem Allen geht hervor, daß die Anschauung wirklich das Fundament aller Erkenntniß ist, und zwar das absolute, d. i. der nothwendige und natürliche Anfang aller Erkenntniß. Doch wollen wir gleich hier dem Mißverständniß vorbeugen, als ginge unsere Meinung dahin, daß der Anschauungsunterricht der Unterstufe alle seine anschaulichen Vorstellungen zu rein begrifflichen zu gestalten habe.

Mit der elementaren intellectuellen Entwicklung verband nun Pestalozzi in gleich naturgemäßer Weise die elementare Sprachbildung. Er gab den Kindern die richtigen Namen für Dinge, deren Eigenschaften und Thätigkeiten und verhalf so dem Kinde zu einem großen Reichthum von Begriffswörtern. Da aber jedes Ding eine Vielheit von Merkmalen in sich befaßt, so kann es als Subject, die verschiedenen Merkmale aber als eben so viele Prädicate aufgefaßt werden. Indem man nun die Merkmale vom Dinge aussagen läßt, übt man das Kind im Urtheilen. Diese, aus der Betrachtung sinnlicher Dinge

hervorgehenden Urtheile sind wiederum die ersten, die das Kind bilden lernt.

Das pestalozzische Princip der Anschauung ist übrigens formal zu nehmen. Etliche Methodiker faßten es material, als habe Pestalozzi sagen wollen, daß die Anschauung das Fundament aller Kenntnisse, d. i. alles Wissens sei. Diese Auffassung genannten Princips hat auf unserm Gebiete viel Verwirrung erzeugt. Davon unten das Nähere.

c. Die Anschauung ist der oberste Grundsatz alles Unterrichts.

Wenn die Anschauung wirklich das Fundament oder der nothwendige Anfang aller Erkenntniß ist, so treffen wir hier auf ein Naturgesetz, das man nun auch durchaus als Gesetz für naturgemäßen Unterricht zu verwerthen hat. In welchen Gegenständen auch unsere Kinder zu Erkenntnissen geführt werden sollen: überall müssen wir den Anfang mit Anschauungsgegenständen machen. Darum ist die Regel: Unterrichte anschaulich! seit Pestalozzi die Grundregel für allen naturgemäßen Elementarunterricht. Wie nach Pestalozzi auch abstracte Vorstellungen auf Anschauungen zurückgeführt und durch diese dem kindlichen Geiste nahe gebracht werden müssen, haben wir schon früher bemerkt und werden später wiederholt darauf zurückkommen.

Soviel zum Verständniß des pestalozzischen Princips der Anschauung. Gehen wir nun zur Geschichte des Anschauungsunterrichts, um darzuthun, wie sich dieser Unterricht auf Grund des pestalozzischen Princips unter den Händen berufener Methodiker verschieden gestaltet hat.

2. Die historische Entwicklung des Anschauungsunterrichts auf Grund des pestalozzischen Princips der Anschauung in ihren Hauptmomenten.

§. 139.

Auch die Methoden des Elementarunterrichts haben ihre Kreisläufe — ihre periodischen Entwicklungsphasen; denn die Lehrweisen entwickeln sich in den Schulen berufener Methodiker immer aus einer methodischen Idee heraus nach psychologischen Gesetzen. Jene Entwicklungen kehren nicht selten zu ihren Anfängen zurück. Indem man aber bei solcher Rückkehr die gemachten Erfahrungen weise benutzt, betreten gewesene Abwege vermeidet, verjüngt sich das Alte immer wieder zu neuem Leben.

Die Literatur des Anschauungsunterrichts ist ungemein reich. Wir werden uns nur an epochemachende Namen halten, durch die die praktische Verwirklichung des pestalozzischen Anschauungsprincips begründet und gefördert worden. Wir beginnen da billig mit Pestalozzi selbst. Auf ihn lassen wir folgen: v. Türk, Denzel, Graßmann, Diesterweg, Curtman, Graser.

I. Heinrich Pestalozzi.

Schrift: „Buch der Mütter, oder: Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und sprechen zu lehren." 1803.

Diese wichtige Schrift Pestalozzi's eröffnet den Reigen einer reichen Literatur über den Anschauungsunterricht. Was Pestalozzi selbst als Zweck seiner Schrift angibt, welchen Lehrgang er hat, welches Lehrverfahren er übt — das werden wir im Einzelnen betrachten, zuletzt aber mit einer kurzen Beurtheilung abschließen. Dieselben Punkte werden uns auch leiten bei der Besprechung der nachfolgenden Schriften.

1. Zweck. Ueber den Zweck obigen Buches spricht sich Pestalozzi also aus: „Diese Schrift sucht nichts Anderes, als die Mutter auf dem Wege, den Gottes Vorsehung zur ersten Entwicklung der Anlagen des Kindes selbst vorgezeichnet, zu erhalten und sie durch Befolgung desselben in den Stand zu setzen, die Kraft des Kindes im Bemerken und Reden auf die einfachste, leichteste und mit den Bedürfnissen der intellectuellen und sittlichen Bildung am meisten übereinstimmende Art in ihnen zu entwickeln."

2. Lehrgang. Nach Pestalozzi soll also die Mutter die erste Lehrmeisterin des Kindes sein. Sie ist es auch in der That; denn Niemand im Hause spricht so früh und so viel mit den Kindlein, als die Mutter. Hauptsächlich von ihr lernen sie sprechen (Muttersprache). Durch Beobachtung der Mutter war Pestalozzi ferner darauf gekommen, als Gegenstand für den allerersten Anschauungsunterirdht den menschlichen Körper zu wählen. „Man wußte den Grundsatz immer, daß alles Wissen des Menschen von ihm selbst ausgehe und ausgehen müsse — sagt Pestalozzi — ich befolgte ihn. Denn da nicht äußere Gegenstände, die das Kind sieht und hört, sondern es selbst der erste Gegenstand seines Bewußtseins und seines Bemerkens ist, es selbst, indem es sich selbst fühlt, es selbst, indem es sich ganz in der ersten Unbeholfenheit seines Daseins fühlt und als Gegenstand der mütterlichen Liebe in dieser Unbeholfenheit: so fängt mein Buch seine Anleitung, die Kräfte des Kindes zum Bemerken und Reden zu entwickeln, auch mit dem In's-Auge-Fassen seiner selbst, seines Körpers an."

Pestalozzi motivirt hier die Wahl seines Gegenstandes mit sehr scheinbaren Gründen; dennoch war seine Wahl eine völlig verfehlte. Beweis dafür weiter unten.

Er behandelt den menschlichen Körper in folgenden 10 Uebungen:

1. Zeigen und Benennen der äußern Theile des Körpers. (Auf 20 Seiten lauter Namen von Körpertheilen.) 2. Lage dieser Theile — was für Theile um jeden herumliegen. 3. Zusammenhang der Theile. 4. Angabe der Theile, welche am Körper einfach, doppelt, vierfach 2c. da sind. 5. Eigenschaften jedes Theiles. 6. Zusammensuchen der Theile, die irgend eine der genannten Eigenschaften mit einander gemein haben, z. B. derer, die rund, spitz, gebogen, weiß, schwarz sind. 7. Verrichtungen jedes Theiles, wie und bei was für Gelegenheit dieselben Statt haben, z. B. mit dem Kopfe schütteln, nicken, die Stirn runzeln, mit den Augen sehen, sie öffnen und

schließen u. s. w. 8. Das Wesentliche, was zur Besorgung des Körpers gehört. 9. Der vielseitige Nutzen der dem Kinde bekannten Eigenschaften der Theile des Körpers. 10. Die Mutter lehrt das Kind alles Bisherige zusammenfassen und jeden Körpertheil soweit beschreiben, als es ihn kennen gelernt hat.

Man sieht aus der Anordnung dieser Uebungen, wie Pestalozzi die Merkmale und Beschaffenheiten jedes Körpertheiles dem Kinde nach und nach zum Bewußtsein bringt, sie sorgfältig sammelt, bis das Kind in der letzten Uebung zum Zusammenfassen aller und damit zur relativ vollständigen Beschreibung gelangt.

Wenn Pestalozzi in seinem „Buch der Mütter" den menschlichen Körper zum alleinigen Gegenstand seines Anschauungsunterrichts wählte, so war es doch keineswegs seine Meinung, daß nur dieser Gegenstand zu besprechen sei. Die Mutter sollte — so wollte er's — den ganzen Kreis der Gegenstände, die die Sinne des Kindes berühren, nach eben diesen Gesichtspunkten in's Auge fassen und behandeln. Ja, er versprach sogar, die wichtigsten Gegenstände, die dem Kinde am nächsten liegen und zur Entwicklung, Stärkung und Belebung der Kräfte seines Bemerkens und Redens vorzüglich geschickt sind, in eben dieser Reihenfolge von Uebungen zu bearbeiten, wie er's im Buch der Mütter mit dem menschlichen Körper gethan. Die Ausführung ist aber unterblieben.

3. Lehrverfahren. Das Lehrverfahren beim Anschauungsunterricht ist eigentlich ein sehr einfaches und kunstloses. Jede Mutter übt es. Es ist gleichsam eine Ur- oder Naturmethode. Pestalozzi hatte sie „der Natur abgelauscht". Er sagt darüber: „Das Geschäft des Redenlehrens knüpft sich einfach und natürlich, auch bei der ärmsten Mutter, an die Stunden der Besorgung und körperlichen Pflege des Kindes. Es ist in dem Augenblicke, indem sie es wäscht und reinigt, daß sie jeden Theil seines Körpers, den sie benetzt und wieder abtrocknet, auch benennt und benennen muß, dazu sprechend: Gib mir dein Händchen, dein Füßchen rc. Und hinwiederum, wenn's ihm zu essen gibt, benennt sie Brei, Topf und Löffel, und wenn der Brei zu warm ist, spricht sie: Du mußt warten, es ist heiß. Das eßbegierige Kind zieht den Löffel an die Lippen, fühlt das Brennen und spricht nun selbst: „heiß — heiß"! Mutter und Kind befinden sich in stetem Wechselgespräch; wenn das Kind erst fragen kann, dann nimmt das gegenseitige Fragen und Antworten kein Ende.

Pestalozzi's Buch der Mütter sollte eine Anleitung sein, die Kinder „bemerken und reden zu lehren". Alles an einem Gegenstande Bemerkte sollte also gleich benannt, mit dem rechten Worte bezeichnet werden, kurz: Sache und Wort sollten immer beisammen sein.

4. Beurtheilung. Pestalozzi spricht es oft aus, wie er, um das methodisch Richtige zu finden, stets der Natur an den Puls gefühlt habe. Die Natur studiren und ihr an den Puls fühlen, ist freilich, wie für den Arzt, so auch für den Pädagogen der Weg zum Natürlichen methodischer Behandlungen zu gelangen. Aber dieß Pulsfühlen muß

doch sehr schwer sein: denn Viele haben's gethan und sind doch auf sehr unnatürliche Wege gerathen. So selbst unser Pestalozzi.

a. Daß die Wahl des Stoffes für seinen ersten Anschauungsunterricht eine ganz naturgemäße sei: davon war Pestalozzi durchaus überzeugt. Er begründet seine Ueberzeugung also: „Je entfernter von den Sinnen ein Gegenstand ist, desto schwerer wird's den Menschen, sich denselben klar und deutlich zu machen, je näher denselben, desto leichter wird es den Menschen. Du selbst aber bist der Mittelpunkt und Vorwurf deiner Anschauung. Alles, was du selbst bist, ist dir leichter klar und deutlich zu machen, als Alles, was außer dir ist; Alles, was du von dir selbst fühlest, ist an sich selbst eine bestimmte Anschauung, nur was außer dir ist, kann eine verwirrte Anschauung für dich sein; folglich ist der Gang deiner Erkenntnisse, sofern er dich selber berührt, eine Stufe kürzer, als insofern er von irgend Etwas außer dir ausgeht; die Kenntniß der Wahrheit geht bei dem Menschen von der Erkenntniß seiner selbst aus."

Mit Roth fragen wir: „Und nun, was meinst du, hat Pestalozzi damit das Natürliche dem Stoffe nach für den ersten Unterricht gefunden?" Wir antworten: entschieden nicht. Das Unnatürliche dieser scheinbaren Natürlichkeit hat schon Fichte nachgewiesen, nämlich in seinen „Reden an die deutsche Nation". Daselbst lesen wir: „Das pestalozzische Buch für die Mütter lediglich als die erste Grundlage des Unterrichts betrachtet, ist der Inhalt desselben, nämlich der Körper des Kindes, ein **vollkommener Mißgriff.** Er geht von dem sehr richtigen Satze aus, der erste Gegenstand der Erkenntniß des Kindes müsse das Kind selbst sein. Aber ist denn der Körper des Kindes das Kind selbst? Wäre, wenn es doch ein menschlicher Körper sein sollte, der Körper der Mutter ihm nicht weit näher und sichtbarer? Und wie kann doch das Kind eine anschauliche Erkenntniß von seinem Körper bekommen, ohne zuerst gelernt zu haben, denselben zu gebrauchen? Jene Kenntniß ist keine Erkenntniß sondern — ein bloßes Auswendiglernen von willkürlichen Worten, das durch die Ueberschätzung des Redens herbeigeführt wird. Im Felde der objectiven Erkenntniß, die auf äußere Gegenstände geht, fügt die Bekanntschaft mit den Wortzeichen der Deutlichkeit und Bestimmtheit der innern Erkenntniß für den Erkennenden durchaus nichts hinzu, sondern sie erhebt dieselbe bloß in den völlig verschiedenen Kreis der Mittheilbarkeit für Andere. Klarheit jener Erkenntniß beruht gänzlich auf der Anschauung." — Hieher gehört auch das Wort Herbart's: „Der Mensch lebt zuerst in der Objectivität und ist ganz von ihr dahingenommen; erst allmählig kommen wir aus dem Vorstellen des Objectiven und Fremden zu uns selbst — zur Subjectivität." Das gerade Gegentheil behauptet Pestalozzi, wenn er sagt: „Nicht äußere Gegenstände, die das Kind sieht und hört, sind erste Gegenstände seines Bewußtseins und Bemerkens."

Aber auch die Anordnung der Stoffe im „Buch der Müttter" ist eine unnatürliche, weil eine dem Wesen der Anschauung völlig zuwiderlaufende. Denn wenn Pestalozzi in Uebung 1 auf 20 Seiten lauter Namen von Körpertheilen gibt, so geben doch diese zahllosen Namen von den Gliedern, die sie bezeichnen, keine anschauliche Erkenntniß. Was zur Anschauung jedes einzelnen Theiles gehört, als z. B. außer dem Namen die Form, die Farbe, die Lage, die Verrichtung, lehrt Pestalozzi sehr zerstreut in den verschiedenen Uebungen. Erst in der letzten Uebung kommt es bei ihm zu Zusammenfassungen von Allem, was an jedem einzelnen Theile Bemerkbares gefunden worden.

b. Die Form der Behandlung bei Pestalozzi ist gleichfalls eine unnatürliche. „Das Kind fragt allerdings, wie eine Frucht, eine Blume, ein Geräthe heiße, vermöge der uns innewohnenden Meinung, daß der Name das Wesen der Sache ausdrücke. Es fragt auch, ob man das Ding essen und was man damit machen könne, ob das Thier böse sei und dergleichen. Aber eine Demonstration der Pflanze nach ihren Theilen, ihrem Gebrauche u. s. w. hält kein Kind der Unterstufe aus. Und dann vollends die des eigenen Körpers!" Wie geisttödtend und für kleine Kinder unnatürlich sind folgende Sätze, die sich bei Pestalozzi zahllos finden:

Die mittlern Zeigefingerknöchel liegen außen an dem mittlern Zeigefingergelenk, zwischen den hintern und mittlern Gliedern des Zeigefingers. Oder: Die hintern Daumenknöchel liegen außen an den hintern Daumengelenken zwischen den Mittelhänden und den hintern Gliedern der Daumen. Oder: Das rechte Ohrloch geht durch die rechte Ohrmuschel in das Innere des Kopfes hinein.

Pestalozzi verlangt ausdrücklich, daß die Mutter bei den Uebungen des Bemerkens und Redens bei jedem Gegenstande nach dem ganzen Umfange des „Buches der Mütter" unermüdet und standhaft verweile, bis das Kind den Gegenstand und seine Theile nach dem Gesichtspunkt einer jeden Uebung vollkommen und richtig in's Auge gefaßt und sich über denselben nicht nur mit genauer Bestimmtheit, sondern mit unbedingter Geläufigkeit auszudrücken gelernt habe. Roth erzählt nun von einer guten Mutter, die für Pestalozzi und seine Sache ungemein begeistert und jeder Aufopferung für ihre Kinder fähig gewesen, und die ihm auf sein Befragen, ob sie versucht habe, vom „Buch der Mütter" Gebrauch zu machen, geantwortet, sie sei schon an dem Versuche erlegen, die Uebungen sich selbst zu merken und sich einzuprägen. —

Siehe da, wie schwer es ist, in Bezug auf Stoff und Form des Unterrichts das wirklich Naturgemäße zu finden. Es wird uns noch öfter begegnen, daß da auch sehr erleuchtete Geister irre gegangen.

II. v. Türk.

Schrift: „Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache." Ein Handbuch für Mütter und Lehrer. Berlin, 1823.

v. Türk ist eine der edelsten pädagogischen Persönlichkeiten. Er gehört der pestalozzischen Schule an. Eine kurze Biographie dieses merkwürdigen und verdienstvollen Pädagogen geben wir im 5. Theile unserer Schulkunde. Hier haben wir's nur mit seinem Anschauungsunterricht zu thun.

1. Zweck obiger Schrift. Schon der Titel deutet an, worin Türk von Pestalozzi abweicht. Er erhebt den Anschauungsunterricht zu einem besondern Schulgegenstande, zum einzigen der Unterstufe, dessen Aufgabe sein sollte, dem Kinde elementare Sachkenntniß und elementare Sprachbildung zu geben. Bis in's 8. Jahr sollte der Schüler der Elementarclasse nicht lesen und schreiben lernen, sondern nur durch mündlichen Unterricht im Anschauen und Sprechen geübt werden.

2. Lehrgang. v. Türk wählte nicht, wie Pestalozzi, den Körper des Kindes, sondern allerlei Gegenstände aus der Umgebung des Kindes, mit denen es im Elternhause, in der Schule und in der Natur in stete Berührung kommt; denn diese Gegenstände seien für's Kind objectiv und darum anschaubarer, als die meisten Glieder seines eigenen Leibes.

Bei Anordnung der Stoffe ließ sich v. Türk leiten von den fünf Sinnen. Die Uebungen in Abth. 1. haben die gemeinsame Ueberschrift: „Der Sinn des Gesichts"; die Uebungen der übrigen Abschnitte die Ueberschriften: „Der Sinn des Gehörs — des Gefühls — des Geschmacks — des Geruchs." Die 6. Abtheilung enthält: „Wahrnehmungen durch mehrere Sinne zugleich."

3. Beurtheilung. a. Wie Pestalozzi, so schrieb auch v. Türk sein Buch zunächst für Mütter. Schon daraus erkennen wir seine pädagogische Verwandtschaft mit Pestalozzi. Er schrieb es aber auch für Lehrer, für diese vielleicht hauptsächlich. b. v. Türk wählt als Gegenstand nicht den kindlichen Körper, sondern objective Gegenstände, und das war ein besserer Griff. Aber bei ihm treten dafür nun die mittelbaren Anschauungen viel zu sehr hervor. Das bloße Nennenlassen von gesehenen Dingen, von gehörten Schällen 2c. erhöht aber die Klarheit und Deutlichkeit der Anschauungen und Vorstellungen des Kindes gar nicht; darum können sie, wo sich's um wirklichen Anschauungsunterricht handelt, nur in untergeordneter Weise in Anwendung kommen. Oder hat das Kind wirklich etwas Neues gelernt, wenn es auf Forderung des Lehrers zahllose Dinge nennt, welche groß, klein, hoch, niedrig, tief, lang, kurz, dünn, dick 2c. sind? Es könnte ja diese Dinge nicht nennen, wenn es dieselben nicht wüßte. Und wenn es weiß, daß der Schnee weiß, die Kohle schwarz ist, so ist es höchstens eine Uebung der Erinnerung und des Sprechens, wenn es diese Namen und Sätze auszusprechen veranlaßt wird. c. Die Anordnung der Stoffe nach den fünf Sinnen entspricht nicht dem Wesen der Anschauung; denn wenn die Anschauung ein Complex aller

sinnlichen Wahrnehmungen ist, die sich an einem sinnlichen Gegenstande machen lassen, so kann es doch noch keine Anschauung genannt werden, wenn das Kind aus bloßer Erinnerung von der Steinkohle das eine Merkmal angibt, daß sie schwarz aussieht.

III. B. G. Denzel.

Schrift. Denzel gibt in dem Werke: „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer", Th. III, S. 25—83 einen „Entwurf für den Anschauungsunterricht", den L. Wrage in einer besondern Schrift unter dem Titel: Denzel's Entwurf des Anschauungsunterrichts in katechetischer Gedankenfolge — praktisch ausgeführt hat. 1828. 5. Aufl.

1. Zweck. Denzel bezeichnet als nächsten Zweck des Anschauungsunterrichts, das Kind durch denselben unterrichtsfähig zu machen — die Fähigkeit zur Fähigkeit auszubilden. Um diesen Zweck zu erreichen, müsse der Unterricht formell wirken durch methodische Entwickelung des Anschauungsvermögens, materiell durch Stoffe aus der Umgebung des Kindes, in denen die Anfänge der nachfolgenden verschiedenen Schulgegenstände liegen müßten. Dasselbe wollte im Wesentlichen auch v. Türk, wie andere Methodiker, die über den Anschauungsunterricht geschrieben. In Einem ging aber Denzel über seine Vorgänger hinaus: er wollte im Anschauungsunterricht auch das Religiöse mit berücksichtigt wissen, weil erst dann dieser Unterricht alle Kräfte der Seele bilde und für alle Gegenstände Stammunterricht werde. Er spricht sich darüber so aus: „Der religiöse Gesichtspunkt, sowie er in diesem Buche in unmittelbarer Verbindung mit dem formalen und materialen Zwecke erscheint, ist in keinem der erschienenen Elementar-Lehrbücher für die ersten Anschauungen festgehalten, vielmehr wird der Unterricht in der Religion, wenn man es ja für nöthig findet, auf dieser untersten Stufe einen solchen zu ertheilen, besondern Lectionen zugewiesen. Nur iu dieser Vereinigung des formalen, materialen und religiösen Gesichtspunktes erweist sich dieser Unterricht als **Stamm**-Unterricht **alles** folgenden Unterrichts." Wir bemerken hierzu, daß auch schon Pestalozzi im Princip festgestellt, daß durch den Anschauungsunterricht auch „sittliche Bildung" zu erstreben sei. (Siehe Seite 317 unter 1 am Ende.)

2. Lehrgang. Bei der Anlage des Lehrganges selbst ließ sich Denzel nur vom materialen Gesichtspunkte leiten. In Betreff des formalen bemerkt er ganz richtig, daß jede Materie, wenn sie nur aus dem Kreis des Elementarischen genommen, formell, d. i. zur Erweckung, Stärkung und Bildung der geistigen Kraft des Kindes benutzt und methodisch behandelt werden könne. Er bestimmt für seinen Anschauungscursus folgende 16 Uebungen:

1. Das Schulzimmer und was in demselben enthalten ist. 2. Die Schule. 3. Der menschliche Körper. 4. Häusliches und Familienverhältnisse. 5. Das elterliche Haus. 6. Das Dorf oder die Stadt. 7. Der Garten. 8. Vieh, Aecker, Weinberge. 9. Wald. 10. Berge, Hügel, Thäler. 11. Wasser, Quelle, Bach, Fluß. 12. Die Markung. 13. Lebendige Geschöpfe. 14. Der Himmel, Wolken, Sonne, Mond, Sterne. 15. Veränderungen in der Natur — Tages- und Jahreszeiten. 16. Die Natur im Allgemeinen und der Mensch.

3. Lehrform. Denzel legt jeder Uebung eine Disposition zu Grunde. Die erste Uebung hat folgende:

a. Aufzählung der in und an dem Zimmer befindlichen Gegenstände, a) ohne nähere Bestimmung, b) mit Bestimmung (unbewegliche, bewegliche, einfach, mehrfach, vielfach vorhandene, nothwendig, zufällig zum Zimmer gehörige Dinge). b. Gebrauch der in und an dem Zimmer befindlichen Dinge. c. Beschreibung der einzelnen Dinge nach Farbe, Form, Theilen 2c. d. Material, aus welchem die einzelnen Dinge bestehen 2c.

4. Beurtheilung. a. Die Idee, durch den Anschauungsunterricht alle Seiten des geistigen Lebens — Erkennen, Fühlen und Wollen — zu erregen und zu bilden, ist sinnig. Gegen den von Denzel vorgeschlagenen ersten Religionsunterricht haben wir unsere Bedenken schon früher ausgesprochen.

b. Nach Denzel soll das Kind durch den Anschauungsunterricht erst unterrichtsfähig gemacht werden. Ist nicht aber der Denzel'sche Anschauungsunterricht selbst schon schulmäßiger Unterricht? Wenn aber das: dann setzt er ja beim 6jährigen Kinde offenbar Belehrungsfähigkeit voraus.

c. Denzel erhob den Anschauungsunterricht noch entschiedener, wie vor ihm Türk, zum Fundamentalgegenstande, zur Grundlage für alle Schulgegenstände. Wenn aber in dem Denzel'schen Anschauungsunterricht alle Unterrichtsgegenstände wurzeln, mithin darin nach ihren ersten Anfängen enthalten sein sollen, warum sollen dann nicht die Gegenstände, die der Unterstufe gehören, hier nicht sofort gesondert eintreten können?

d. Die mittelbaren Anschauungen herrschen bei Denzel zu sehr vor, besonders in Uebung 5. 6. 7. 8. 9. 12.

IV. F. H. Graßmann.

Schrift: „Anleitung zu Denk- und Sprechübungen als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht, besonders aber für den ersten Sprachunterricht in Volksschulen." 3. Aufl. 1841.

Auch Graßmann sieht den Anschauungsunterricht als Stammunterricht für die erst später gesondert auftretenden Schulgegenstände an. Das zeigen die Worte des Titels: „als der naturgemäßen Grundlage für den gesammten Unterricht" — deutlich an. Also war auch bei ihm der Anschauungsunterricht eine Disciplin — die ele-

mentare systematische Grundlage für allen nachfolgenden Unterricht. Lassen wir ihn aber selbst reden.

1. Zweck: „Wenn das Kind im 6. Jahre in unsere Schule eintritt", spricht er, „füllt der Lehrer anfänglich die ganze tägliche Schulzeit, die aber freilich abgekürzt werden kann, mit Unterredungen über Gegenstände der Sinnenwelt, vorzüglich aus der nächsten Umgebung aus, welche wir Denk- und Sprechübungen nennen wollen; der Zweck derselben ist, die Kinder mit den Gegenständen der äußern Welt, ihren Eigenschaften, Verhältnissen und Beziehungen bekannt zu machen — sie dahin zu führen, daß sie die Außenwelt gleichsam richtig in sich aufnehmen, abbilden und gestalten, und so zu einer inneren Vorstellungswelt machen, welche der äußeren genau entspricht; und indem darüber zu ihnen gesprochen wird und sie selbst darüber sprechen, sie zur Fertigkeit im Reden, zunächst über sinnliche Gegenstände, zu führen."

2. Lehrgang. Darüber spricht sich Graßmann also aus: „Es darf nicht dem Zufalle, der Willkür und Laune überlassen bleiben, worüber zu jeder Zeit mit dem Kinde gesprochen werden soll, damit der Unterricht nicht ein planloses Hin- und Herreden über die verschiedenartigsten Dinge werde, was zur Zerstreuung und Oberflächlichkeit führt, sondern von Anfang an muß der Lehrer sein Ziel fest vor Augen behalten und in einem planmäßig geregelten Gange dasselbe zu erreichen streben."

„Es sollen nämlich diese Denk- und Sprechübungen der gemeinsame Stamm sein, aus dem alle übrigen Unterrichtsgegenstände sich wie Zweige ausscheiden. Daher werden sie in Hinsicht des Stoffes so eingerichtet, daß sie die Anfänge aller einzelnen Unterrichtszweige enthalten, und sowie der Lehrer bis zu einem Punkte gekommen ist, wo zu einem neuen besonderen Unterrichtszweige die nöthige Vorbereitung getroffen ist, werden demselben auch besondere Lehrstunden gewidmet und die Lernzeit wird darnach auf eine angemessene Weise anders eingetheilt."

Graßmann's Lehrgang hat folgende 13 Uebungen:

1. Name der Dinge. 2. Ganzes und Theile des Ganzen. 3. Zahl der Dinge. 4. Ort, Stellung und Lage. 5. Licht, Farbe. 6. Gestalt. 7. Größe. 8. Richtung. 9. Schall. 10. Wahrnehmungen durch das Gefühl, den Geruch und Geschmack. 11. Ruhe und Bewegung. 12. Zusammenhang der Dinge. 13. Zeit.

Wenn der Unterricht bis zur 3. Uebung gekommen, zweigt Graßmann die Zahlenlehre als besonderen Gegenstand ab; bei derselben Uebung auch den Gesang; bei der 10. Uebung Naturlehre und Himmelskunde; bei der 12. Uebung begründet er Religion und besondere Sprachlehre 2c.

3. Lehrform. Darüber sagt Graßmann selbst: „In Hinsicht auf die Form sollen diese Uebungen möglichst so eingerichtet sein, daß nicht bloß alle einzelnen Bestandtheile der Rede selbst, alle Arten

von Wörtern, sondern diese auch in ihren verschiedenen Formen, Biegungen, Ableitungen und Zusammensetzungen möglichst vollständig und doch auf eine ungezwungene Art vorkommen, was bei einer zweckmäßigen Anordnung und Behandlung der Stoffe wol ausführbar ist."

4. Beurtheilung. a. Ist der Anschauungsunterricht Anfangs einziger Gegenstand der Elementarclasse, so muß das Einerlei der Uebungen durch zwei Stunden hindurch die Kinder sehr ermüden.

b. Indem Graßmann durchweg die Sprache so sehr in den Vordergrund stellt, als wolle er eine vollständige praktische Sprachlehre geben, mit allen Arten von Wort-, Biegungs-, Ableitungs- und Redeformen, wird er oft sehr abstract und tritt der eigentliche Anschauungsunterricht oft sehr in den Hintergrund. Was sollen doch Namenreihen und Wortbildungen wie diese: grünweiß, weißgrün; grünlichweiß, weißlichgrün; rothgrau, grauroth; röthlichgrau, graulichroth ꝛc.

c. Graßmann bespricht Stoffe, die für sechsjährige Kinder durchaus nicht gehören. So gibt er vollständige Beschreibungen aller Flache, sogar mit ihren fremden Namen: Octaëder, Dodekaëder, Ikosaëder u. s. w. Sätze folgender Art gehören nach Inhalt und Form gewiß nicht in eine Elementarclasse.

„Was ich mir zwar auf einer Stelle denken, aber ohne alle Ausdehnung denken muß, ist ein Punkt. Flächen, Linien und Punkte sind nirgends für sich allein, sondern überall nur an Körpern vorhanden; aber man kann sich überall, wo man will, Flächen, Linien und Punkte vorstellen. Durch die Bewegung eines Punktes entsteht eine Linie; durch die Bewegung einer Linie entsteht eine Fläche, durch die Bewegung einer Fläche entsteht ein Körper."

Auch Diesterweg fand das Graßmann'sche Buch zu hoch; es sei in seiner Art ein Meisterwerk, setze aber einen sehr gewandten Lehrer und — sehr gehobene Schulen voraus.

V. Dr. **Fr. A. W. Diesterweg.**

Schrift: „Der Unterricht in der Kleinkinderschule oder die Anfänge der Unterweisung und Bildung in der Volksschule." 1845.

1. Zweck. Dr. Diesterweg ist auf dem Gebiete des Anschauungsunterrichts eine Auctorität. Sein Urtheil über die bis auf ihn erschienene Literatur des Anschauungsunterrichts ist darum allemal von Bedeutung. Sein kritisches Urtheil über jene Literatur gibt er in folgenden Worten zur Vorrede seines Büchleins: „Nach dem Bisherigen scheint mir eine durchaus praktische, dem Zustande der meisten Schulen und Lehrer entsprechende Anleitung zu dem eben bezeichneten Unterrichte allerdings noch zu fehlen. Diese Anweisung müßte a. durchaus praktisch, leicht anwendbar und ausführbar sein; b. die Materialien zuerst aus der unmittelbaren Umgebung der Schulkinder wählen, also auf allen fremden

und kostspieligen Apparat verzichten; c. in möglichster Deutlichkeit und Ausführlichkeit ausgearbeitet sein ꝛc." Diese Grundsätze, an sich ganz richtig, finden wir freilich auch schon bei Denzel und Graßmann.

2. Lehrgang. Diesterweg gibt seine Stoffe in 8 Uebungen:

1. Kenntniß der Gegenstände im Schulzimmer. a. Benennung und Beschreibung derselben, b. Vergleichung der betrachteten Gegenstände in der Schule, c. Betrachtung an regelmäßigen Körpern.

2. Anfangsgründe der Naturgeschichte und Heimathskunde. a. Hausthiere; b. der menschliche Körper; c. die Pflanzen des Hausgartens; d. das Haus; e. der Wohnort; f. Elemente.

3. Vorübungen zum Zeichnen und Schreiben. 4. Leseunterricht. 5. Anfang der Zahlenlehre. 6. Gedächtnißübungen und Anklänge für Kopf und Herz. 7. Anfänge des Gesangunterrichts. 8. Anhang: einige Mittel zur Förderung des Unterrichts und der Schulzwecke überhaupt.

3. Lehrform. Diesterweg zeigt an Beispielen in Frage und Antwort, wie die Elementarlehrer diese Uebungen behandeln sollen. Seine Beispiele sind Muster und werden jüngeren Lehrern zum Studium empfohlen. Der Raum gestattet nicht, eins hier aufzunehmen.

4. Beurtheilung. a. Obwol aus obigem Büchlein Vieles sehr brauchbar, so findet sich darinnen doch auch Vieles, was nach Stoff und Form für sechs- und siebenjährige Kinder viel zu abstract und darum ungehörig ist. Dafür ein Beispiel. In der 3. Uebung werden geometrische Körper besprochen, nämlich der Würfel, die vierseitige und dreiseitige Säule, die dreiseitige Pyramide, die Walze, der Kegel und die verschiedenen Flache. Nun sind die geometrischen Körper an sich kein ungeeigneter Stoff für den Anschauungsunterricht, im Gegentheil faßt das Kind die regelmäßigen Formen leichter auf als unregelmäßige. Daher empfiehlt auch Herbart in seinem A. B. C. der Anschauungen die Betrachtung geometrischer Formen, wobei er das Dreieck als Grundform aufstellt. (Musterdreiecke.) Wir sind durchaus nicht gegen geometrischen Anschauungsunterricht; aber daß Sätze folgender Art — und es finden sich bei Diesterweg viele dergleichen — für Kinder von 6, 7 Jahren viel zu abstract sind, wird kein praktischer Elementarlehrer in Abrede stellen. Man lese:

„Jede Axe eines Körpers verbindet die Mittelpunkte der Flächen, oder Kanten, oder zwei Ecken, und außerdem geht jede Axe durch den Mittelpunkt des Körpers. Jede solche Linie heißt Axe, weil man um dieselbe den Körper drehen — gedreht denken kann." „Eine Axe, welche die Mittelpunkte zweier Flächen, die folglich einander gegenüberstehen, verbindet, heißt eine Flächenaxe; die, welche zwei Kanten verbindet, heißt Kantenaxe; die, welche zwei Ecken verbindet, heißt Eckenaxe. Es gibt auch Flächen-Eckenaxen, Flächen-Kantenaxen, Ecken-Kantenaxen ꝛc.

Schon auf Seite 14 stehen folgende Reihen von Art- und Gattungsbegriffen:

Der Ofen ist ein Stubengeräth.
Die Oefen sind Stubengeräthe.
Ein Stubengeräth ist ein Hausgeräth.
Stubengeräthe sind Hausgeräthe.
Hausgeräthe sind Geräthe.

Geräthe sind Kunstproducte.

Kunstproducte sind körperliche Dinge oder Dinge.

Das Federmesser ist ein Handwerkszeug, ein Werkzeug, ein Körper, ein Ding.

Der Tintenkrug ist ein Steinkrug, ein Krug, ein Kunstproduct, ein Product, ein Körper, ein Ding.

Ist das noch Anschauungsunterricht? noch Unterclassenunterricht?

b. Auch Diesterweg sieht den Anschauungsunterricht als **Stamm**unterricht an, aus dem sich die einzelnen elementaren Unterrichtsgegenstände abzweigen sollen — nämlich bei der 2. Uebung der naturgeschichtliche Unterricht, bei der 3. Uebung Zeichnen und Schreiben, bei der 4. Uebung das Lesen, bei der 5. Uebung die Zahlenlehre ꝛc. Da liegt aber immer wieder die Frage sehr nahe: wenn das Kind schon bei der 2. Uebung, also schon etliche Wochen nach Eintritt in die Schule — fähig ist, die Anfänge des naturgeschichtlichen Unterrichts zu fassen: warum soll die Unterclasse nicht gleich mit naturgeschichtlichem Anschauungsunterricht beginnen können? Gehen doch die Kinder lange vor ihrer Schulzeit grade mit Thieren so gern um! Warum soll das Kind der Elementarclasse erst bei der 5. Uebung, also — da das Büchlein für einen zweijährigen Cursus bestimmt ist — erst im 2. Schuljahre rechnen lernen, da die Kleinen schon vor ihrer Schulzeit zählen und recht gut wissen, daß drei Aepfel mehr sind wie einer!

VI. Dr. W. J. G. Curtman.

Schrift: „Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts."

1. Zweck. Die Aufgabe des positiven Unterrichts — sagt Curtman — kann keine andere sein, als an die zufällig oder wenigstens ungeordnet und unvollständig gewonnenen Vorstellungen des Kindes anknüpfend, sie zu ergänzen, zu berichtigen, zu bereichern, zu ordnen, ihr Bewußtsein zu steigern. Aber der Anschauungsunterricht soll nicht bloß zu neuen Anschauungsbildern verhelfen, sondern die Anschauungen auch durch Bemerkungen zu Vorstellungen erheben und diese Vorstellungen — zu Begriffen ausbilden. (Zu Begriffen? Geschieht das wirklich und kann es geschehen? Begriffe von Stock und Stein, von Wurzel und Blatt auf der Unterstufe? Man bedenke nur, was das sagen will.)|

2. Lehrgang. Curtman unterscheidet mittelbaren und unmittelbaren Anschauungsunterricht. Der Anschauungsunterricht bespricht zunächst solche Gegenstände, welche von dem Kinde wirklich angeschaut werden können. (Unmittelbarer Anschauungsunterricht.) Allein dieß würde, wie Curtman sagt, ein höchst beschränktes Feld sein und die Beschränkung darauf würde der Vielseitigkeit des Geistes wenig entsprechen; daher nimmt man die Erinnerung zu Hilfe, also die mittelbare Anschauung.

Curtman unterscheidet nun einen Vorcursus — einen allgemeinen oder ungeschiedenen Anschauungsunterricht — den getheilten oder geschiedenen Anschauungsunterricht.

Der Vorcursus gehört der Kleinkinderschule an. Hier sollen Gegenstände besprochen werden, mit denen das Kind umgeht und die auch an sich einfach sind, nämlich: Scheere, Messer, Schlüssel, Geldstück, Knopf, Stock, Stein, Blume, Obst, Wurzel, Blätter, Samenkorn, Leinwand, Tuch u. a.

Den Cursus der Elementarclasse — den allgemeinen oder ungeschiedenen Anschauungsunterricht — nennt Curtman auch „Elementarcursus des Anschauungsunterrichts." Ungeschieden nennt Curtman diesen Anschauungsunterricht, weil hier noch Beschreibungen verschiedener Gegenstände, Geschichtserzählungen aller Art, die religiösen nicht ausgeschlossen, in ungebundener und gebundener Rede, von diesem einen Gegenstande umfaßt werden. Demgemäß unterscheidet Curtman auf dieser Stufe: beschreibenden, historischen, poetischen Anschauungsunterricht.

Im beschreibenden Anschauungsunterricht werden behandelt:

1. Das Schulzimmer. 2. Lehrgeräthe. 3. Schüler und Lehrer. 4. Der menschliche Körper. 5. Das Thier. 6. Die Nahrung. 7. Die Kleidung. 8. Die Wohnung. 9. Die Familie. 10. Dienstleistungen der Thiere 2c.

Neben diesem beschreibenden Cursus läuft, wie bemerkt, ein erzählender her, welcher gelegentlich Erläuterungen zu jenem liefert, aber auch umgekehrt Erläuterungen von jenem empfängt. Beide gehen darum oft in einander über. Die Erzählungen sollen in der Regel prosaische sein und vom Lehrer frei vorgetragen oder auch vorgelesen werden. Sie müssen ausführlich und bis in's Kleine anschaulich sein, jedoch das Maß der Fassungskraft der Kleinen nicht überschreiten. Curtman will hier äsopische Fabeln, Märchen, Parabeln, mythische Erzählungen und Legenden, Anekdoten, Lehrerzählungen und historische Erzählungen behandelt haben.

Nach dem allgemeinen Anschauungsunterricht, der mit dem 8. Jahre abschließen soll, folgt nun bei Curtman ein gegliederter Lehrplan. Aber die unterste Stufe eines jeden Gegenstandes wird von Curtman abermals Anschauungsstufe genannt. Es geht solcher Weise der Anschauungsunterricht bei Curtman auch in der Mittelclasse noch fort, sich aber nun hier gliedernd in: naturgeschichtlichen, geschichtlichen, geographischen, geometrischen, arithmetischen 2c. Eben deßhalb nennt Curtman diesen Anschauungsunterricht getheilten oder geschiedenen.

3. Lehrform. Ueber die Form der Lehrweise im Anschauungsunterricht bestimmt Curtman: „Das an einem Gegenstande Geschaute wird in einfache Sätze gefaßt; die verschiedenen Sätze bilden ein Ganzes, das man wieder abfragt und dem Gedächtnisse einprägt. Es soll das Kind in jeder Stunde etwas Bestimmtes gelernt haben."

4. Beurtheilung: Curtman's Anschauungsunterricht ist ebenfalls sinnig und planvoll angelegt. Es drängt sich aber doch die Frage auf, warum der getheilte Anschauungsunterricht erst mit dem achten Jahre eintreten soll? Kann er nicht eben so füglich mit dem siebenten Jahre beginnen? Und wenn das, warum dann nicht auch mit dem sechsten Jahre? Wir kommen hierauf zurück.

VII. Johannes Baptist Graser.

Schrift: „Die Elementarschule für's Leben" in der „Grundlage zur Reform des Unterrichts." 1839.

1. 2. Zweck und Lehrgang. Bei Denzel, Graßmann, Diesterweg und Curtman erscheint der Anschauungsunterricht als Vorschule alles positiven Unterrichts, als Stammunterricht, aus dem die einzelnen Gegenstände sich nach und nach abzweigen. Bei Graser hört diese eigenartige Stellung des Anschauungsunterrichts auf. Der allererste Unterricht ist ihm nicht eine propädeutische Vorschule des positiven Unterrichts, sondern schon selber eigentlicher Schulunterricht.

Graser's Grundprincip ist, daß aller Unterricht vom Leben ausgehen und auf dasselbe zurückgehen müsse. Das Leben könne aber nur in der Gemeinschaft gedacht werden. Die erste Gemeinschaft sei aber die Familie, und diese daher auch der elementare Boden, auf welchem der Unterricht sich zuerst zu bewegen habe. Die weitern Gemeinschaften sind bei Graser: die Gemeinde, der Gerichtsbezirk, die Provinz, der Staat und der deutsche Staatenbund, der Erdtheil, die ganze Erde und die Welt.

Hiermit war der Gang für den ganzen Elementarschulunterricht formell vorgezeichnet; er sollte sich vom untersten und nächsten Lebenskreis der Familie, durch alle Kreise bis hinauf zum höchsten und weitesten — bis zum Weltkreis concentrisch erweitern.

Graser unterschied weiter innerhalb jedes Kreises wieder drei gesonderte Kreise nach den drei Mittelpunkten alles menschlichen Wissens: Natur, Mensch, Gott.

Die Unterrichtsgegenstände sollten als Zweig der Gesammtkenntnisse des menschlichen Lebens auf jeder Stufe des Unterrichts zusammengenommen und in der natürlichen Verbindung behandelt werden. So z. B. sei auf der untersten Stufe die Kenntniß des Hauses und seiner verschiedenen Abtheilungen der Anfang der Geographie; die Beschreibung des Hauses der Anfang der Naturbeschreibung; die Erzählung der Geschichte der menschlichen Wohnungen der Anfang der Geschichte; Sprüche über die Pflichten gegen die Eltern, Geschwister und Hausgenossen der Anfang des Religionsunterrichts; das Zählen der im Hause befindlichen Gegenstände der Anfang des Rechnens 2c. Es ist leicht herauszufinden, wie sich die

hiergenannten elementaren Unterrichtsgegenstände um die drei Centra: Natur, Mensch, Gott gruppiren. Man beachte auch, wie Graser mit **getheiltem** Anschauungsunterricht in der Elementarclasse beginnt, während Curtman diesen erst mit dem achten Jahre des Kindes eintreten lassen wollte.

Auf der zweiten Stufe, die den Wohnort zum Gegenstande hat, erscheint die Geographie als Geographie des Wohnorts, die Naturbeschreibung als Beschreibung der merkwürdigsten Thiere, Pflanzen, Mineralien des Wohnorts, Geschichte als Ortschronik, Religion als Betrachtung der kirchlichen Gemeinschaft, woran sich der elementare Unterricht über Gott, Gebet, Jesum anschließt ꝛc.

Aehnlich, nur immer mehr gegliedert, gestaltet sich der Lehrplan auf allen nachfolgenden Stufen.

3. Lehrform. Was die unterrichtliche Behandlung betrifft, so müssen wir auf Graser's „Elementarschule für's Leben" verweisen. Man sehe auch Wurst: Die zwei ersten Schuljahre.

4. Beurtheilung. Originell ist bei Graser die Idee, daß der Schulunterricht auf allen Stufen, auch schon auf der untersten, die drei Centra alles Wissens: Natur, Mensch, Gott, umfassen müsse, und daß der Anschauungsunterricht auf diesen Basen sich gleich von unten auf verzweigt. „Auf **jeder** Stufe," sagt Graser, „muß der Unterricht das vollste Leben, soweit es der beregte Kreis in sich schließt, umfassen, nämlich:

1. Das physische oder sensuale Leben — Kenntniß der Natur;
2. das rechtliche oder juridische Leben — Kenntniß des Menschen;
3. das moralisch religiöse Leben — Kenntniß Gottes."

Wir werden bald sehen, wie auch diese Idee und Anlage echt pestalozzisch ist. In der Idee nimmt sich übrigens Graser's Gang viel besser aus, als er sich in der Wirklichkeit gestaltet. Was sollen, um nur ein Beispiel anzugeben, Kinder dieses Alters mit der Ortschronik empfangen? Wie wenig Interesse bieten die meisten derselben selbst für Erwachsene?

So haben wir denn nun die wichtigsten Phasen des Anschauungsunterrichts vorgeführt — gleichsam eine Geschichte dieses Lehrgegenstandes in Beispielen gegeben. Alle Geschichte ist eine Lehrmeisterin, auch die der Methoden. Die Geschichte des Unterrichts zeigt gute Lehrwege, aber auch Abwege. Darum gilt auch hier: „Prüfet Alles, und das Gute behaltet!"

Bevor wir uns nun zur dritten der oben aufgestellten Fragen wenden, wollen wir zusätzlich noch zwei — zwar nicht Epoche machende, aber doch eigenthümliche Lehrgänge für den Anschauungsunterricht kürzlich besprechen.

Zusatz. Wir haben gesehen, wie Graser drei Centra alles Unterrichts festgestellt und beachtet wissen wollte: Natur — Mensch — Gott. Manche Methodiker haben im Anschauungsunterricht fast nur reale Stoffe behandelt, mit geflissentlicher Zurückstellung des religiösen Anschauungsunterrichts (der biblischen Geschichte). Andere dagegen haben den religiösen Gesichtspunkt zum Mittelpunkte gemacht, wie z. B. Jäger.

Jäger will den Anschauungsunterricht eng an die Bibel angeschlossen haben. Er ordnet die Stoffe nach den 6 Schöpfungstagen. Wir lassen die drei ersten Schöpfungstage folgen.

Erster Schöpfungstag: Licht — Finsterniß.

Zweiter Schöpfungstag: Luft — Feuer — Wasser und Wolken — Schnee und Reif — Gewitter und Hagel.

Dritter Schöpfungstag: Wasser und Land — Pflanzen — Gräser — Kräuter — Blumen — Obstbäume — Sträucher — Waldbäume und deren Nutzen — Giftpflanzen.

Diese Idee ist gewiß sonderlich. Was soll es doch nützen, wenn man die zehn Gegenstände des dritten Tages unter die Ueberschrift stellt: Dritter Schöpfungstag? In dieser Ueberschrift liegt ja keine belebende Idee für die ihr unterstellten Stoffe. Gottseligkeit wird durch solche Sonderlichkeiten gewiß auch nicht gefördert. Man behandle doch in der Volksschule Alles an seinem Orte, Religion in der Religionsstunde, Rechnen in der Rechenstunde. Es war ebenso absonderlich, wenn manche Rechenlehrer geglaubt haben, diesen Gegenstand dadurch gewissermaßen religiös zu behandeln, wenn sie für angewandtes Rechnen biblische Beispiele wählten.

Wie man die biblischen Geschichten, wo es thunlich, an's Kirchejahr angelehnt, so hat man den Anschauungsunterricht an's Naturjahr anzulehnen gesucht, wie z. B. Knauß in seinem schätzbaren Werke: Das erste Schuljahr — oder Darstellung eines Anschauungsunterrichts, der den gesammten Schulunterricht begründet. Dieselbe Idee hat auch Schurig in sinniger Weise ausgeführt. Dieser Idee ist aber die Anordnung bei Jäger vielfach entgegen. Nach seiner Vertheilung würde man von Frühling und Sommer mitten im Winter zu sprechen haben. Es ließe sich noch manches Andere gegen das Jägersche Buch sagen. Es enthält natürlich auch gute Stoffe, die sich vom Lehrer verwerthen lassen.

Professor Dr. Ziller in Leipzig hat in seinem „Lehrplan von Leipzig's Uebungsschule für Studirende im ersten Schuljahr" ebenfalls einen ganz eigenthümlichen Gang für den Anschauungsunterricht aufgestellt. Er theilt dem ersten Schuljahr dreierlei Unterricht zu: einen für Gesinnungen, einen für Naturkenntnisse, einen für Formen. Der erstere Gegenstand soll die Grundlage bilden, die beiden letztern ihm untergeordnet sein. Lassen wir ihn selbst reden.

„Der Unterricht für Gesinnungen ist ein vorwiegend mittelbarer, der für Naturkenntnisse ein vorwiegend unmittelbarer Anschauungsunterricht. An den ersteren schließt sich aber ein synthetischer Stoff an: nämlich derjenige, der in der Sostmann'schen Auswahl und Bearbeitung der Grimm'schen Kinder- und Hausmärchen vorliegt, und die einzelnen Märchen bezeichnen in ihrer Aufeinanderfolge zugleich die Stufenfolge des betreffenden Anschauungsunterrichts, indem bei jedem Märchen genau derjenige Theil des kindlichen Gedankenkreises durchzuarbeiten ist, in den das Märchen eingreift. Das Märchen ist dann so zu erzählen, und nachzuerzählen, resp. dramatisch darzustellen, daß das bei dem zunächst vorangehenden Anschauungsunterricht Gelernte sich darin wieder findet."

Folgende Grimm'sche Märchen kommen zur Besprechung: Die Sternthaler; die 3 Faulen; die 3 Spinnerinnen; Hähnchen und Hühnchen; die 7 Geislein; Strohhalm, Kohle und Bohne; die Bremer Stadtmusikanten; Lumpengesindel; Fundvogel. Wie diese Märchen zum Gesinnungsunterricht verwendet werden, wollen wir hier nicht weiter ausführen. Aber dafür ein Beispiel, wie Dr. Ziller die Naturkunde an's Märchen ange-

knüpft wissen will. An die einzelnen Wörter des Märchens: „Die Sternthaler" anknüpfend, wird gesprochen von Stube und Bett, von den Kleidern und vom Brote, vom Essen und vom Munde, von Tag und Nacht, vom Himmel und Himmelsgegenden, von Sonne, Mond und Sternen, von Schatten und von Wolken, von Regen, Schnee, Hagel und Gewitter u. s. w. Gewiß eine bunte Mannichfaltigkeit. Richter bemerkt hiezu: „Wer nicht die nöthige Selbstbeschränkung besitzt, der kann hier ebenso viel herum irrlichteriren und findet in den Märchen ebenso wenig einen rettenden Faden aus dem Labyrinthe, als wenn er den Gang des Anschauungsunterrichts nicht von solchen Rücksichten abhängig macht."

Ganz eigenthümlich, aber gewiß nicht zu empfehlen, ist die Weise, wie Director Barth in den Monatsblättern für wissenschaftliche Pädagogik von Ziller und Ballauf das Rechnen an's Märchen anschließt. Wie das geschehen soll, zeigt er wiederum an den „Sternthalern". Aus dieser Probe nur einige Sätze.

„In unserer Geschichte kommt ein Vater und eine Mutter vor, welche zusammen in einem Hause wohnen (1 + 1). Der Vater hat wol manchmal Etwas zu besorgen, er geht fort (2 — 1) und die Mutter ist allein. Oft sind beide zusammen in der Stube; manchmal aber ist der Vater nur in derselben und die Mutter ist in der Kammer, so daß sie in zwei verschiedene Räume vertheilt sind (2 : 2), dann ist in jedem Zimmer nur eine Person. Der Vater ist einmal da, ebenso die Mutter (1 × 1). Auch sind beide zusammen nur einmal da (1 × 2). Sie sind Eltern, denn sie haben noch ein Mädchen (1 × 1), welches zu ihnen gehört (2 + 1). Außerdem haben sie keine Kinder (3 + 0). Sie waren arm, ihre Wohnung war klein. Wären es daher noch einmal so viel (2 × 3), oder gar dreimal so viel (3 × 3) gewesen, so würden sie nicht Platz gehabt haben. So aber waren sie nur (1 × 3) wenig Personen, und hätten sie das Mädchen nicht gehabt (3 — 1), so wären sie noch weniger gewesen. Waren sie in drei verschiedenen Zimmern, so war in jedem Zimmer nur eine Person (3 : 3). Befand sich der Vater in der Stube und es kam erst die Mutter, dann nach einiger Zeit die Tochter herein (1 + 1 + 1), oder kamen Mutter und Tochter zugleich herein (1 + 2), so waren sie wieder beisammen."

Das Märchen dem elementaren Religionsunterricht zu Grunde zu legen und es als Vorstufe zum biblischen Geschichtsunterricht anzusehen, erscheint uns auch nicht angemessen. Kinder fragen schon vor erfülltem sechsten Jahre, ob das auch wahr sei, was das Märchen erzählt. Was sollte der Elementarlehrer auf solche Frage antworten, wenn sie an ihn gerichtet würde? In der Religionsstunde erzähle der Lehrer nur wahre Geschichten. Auch Curtman findet das Märchen mehr anziehend als nützlich, und darum weniger in die Schule gehörig. „Die Phantasie wird leicht überspannt, das Roman-Lesen dadurch vorbereitet. Die meisten haben Liebes- und Heirathsgeschichten zum Gegenstande, viele sprechen von Verfolgungen durch Stiefmütter (wie Aschenputtel), andere scheinen den Betrug zu billigen (Lumpengesindel)." Wir verkennen deßhalb aber keineswegs die pädagogische Bedeutung des Märchens. Wir räumen ihm gern einen Platz im Lesebuche ein. Gute Märchen sind für ein gewisses Alter ohne Zweifel sehr bildend. Wir können die pädagogische Bedeutung des Märchens hier leider nicht näher ausführen. Es geschehe aber im Seminarunterricht, und da mit Benutzung der trefflichen Schrift von Jul. Klaiber: „Das Märchen und die kindliche Phantasie," sowie des lehrreichen Aufsatzes über das Märchen in der Schmid'schen Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens.

3. Wie hat sich der Anschauungsunterricht in der Gegenwart gestaltet und zu gestalten?

A. Allgemeine Grundsätze.

§. 140.

Der vorige §. hat uns erkennen lassen, wie verschieden der sogenannte Anschauungsunterricht von den Methodikern behandelt worden. Völlige Uebereinstimmung besteht auch heute noch nicht. Nicht bloß angehende, auch ältere, mit der pädagogischen Literatur wohlvertraute Lehrer kommen immer noch in Verlegenheit, wenn sie sich bei ihrem Anschauungsunterricht für ein bestimmtes Lehrbuch entscheiden sollen. Viele helfen sich damit, daß sie sich aus verschiedenen Lehrbüchern einen eigenen Lehrgang bilden. So findet man in der Praxis sehr verschiedene Lehrwege, von denen viele von keinem bestimmten Princip beherrscht werden.

Wo man es mit so verschiedenartigen, zum Theil sehr entgegenstehenden Meinungen zu thun hat, wie hier, da ist es gerathen, sich vor Allem zurückzuziehen auf das Grundprincip, dem die neuere Pädagogik ihre bildenden Unterrichtsregeln und somit ihre bildenden Unterrichtsmethoden wesentlich verdankt. Man muß dann genau prüfen, was dieses Grundprincip wirklich fordert und was es nicht fordert. Es muß sich dann ergeben, was hier wesentlich und darum festzuhalten, und was nicht wesentlich und folglich aufzugeben oder doch nicht über Gebühr zu betonen ist. Auf diese Weise gewinnt man wieder festen Boden unter den Füßen und ebnet sich den Weg. Bei dieser Prüfung des Grundprincips wird sich Einzelnes von schon früher Gesagtem wiederholen müssen. Die Vollständigkeit der Darstellung bringt das so mit sich.

1. Wir können dem Pestalozzi nicht dankbar genug sein, daß er uns sein Princip der Anschauung so klar formulirt, die Bedeutung desselben für den gesammten Unterricht so klar bezeichnet hat. Wenn er die Anschauung als das absolute Fundament aller Erkenntniß hinstellt, so hat er damit ein Naturgesetz aller geistigen Entwickelung aufgestellt, das als solches unumstößlich. Weil es aber ein Naturgesetz ist, muß und wird es bleiben, so lange man auf dem Gebiete des Elementarunterrichts an der Naturgemäßheit überhaupt festhält. Daher ist jenes pestalozzische Princip unveräußerlich.

2. Man muß sich aber hüten, das pestalozzische Princip der Anschauung in unberechtigter Weise zu verengen oder zu erweitern, sondern hat es in seinen rechten Grenzen zu belassen.

Im nächsten Sinn denkt man bei dem Worte „Anschauung" an sinnliche Gegenstände und sinnliche Vorstellungen, wie sie in unzähliger Menge durch die fünf Sinne gewonnen werden. Die reine Zahl und die reine Form ist kein Gegenstand der sinnlichen Wahrnehmung und Anschauung — beide Arten von Vorstellungen sind ab-

stract, mithin gehören sie nicht in das Gebiet der unmittelbaren Anschauung. Aber gleichwol schrieb Pestalozzi eine Anschauungslehre der Zahl — eine Anschauungslehre der Form. Hier zeigt er, wie abstracte Vorstellungen an concreten Dingen veranschaulicht werden. Mithin rechnete Pestalozzi auch die Veranschaulichung oder Versinnlichung abstracter Vorstellungen zu seinem Princip der Anschauung. In seiner Schrift: Wie Gertrud ꝛc. — erklärt er das ausdrücklich; denn da zerlegt er selbst sein Princip der Anschauung in die zwei Momente: daß jede Erkenntniß entweder von der Anschauung ausgehen müsse, oder aber auf die Anschauung müsse zurückgeführt werden.

Außer den Zahl- und Formvorstellungen gibt es aber noch andre abstracte Vorstellungen.

Der Mensch gehört seinem innersten Wesen nach einer übersinnlichen Welt an. Das Kind ist sehr früh und schon lange vor seiner Schulzeit empfänglich für religiöse und sittliche Vorstellungen, was ein naturgemäßer Elementarunterricht auch zu beachten hat. Diese religiösen und sittlichen Vorstellungen sind aber, weil an sich abstract, ebenfalls zu veranschaulichen; denn auch auf dem Gebiete des religiösen Erkennens ist die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntniß. Schon die sinnlich-wahrnehmbaren Naturgegenstände veranschaulichen des Schöpfers große Macht, Weisheit und Güte. Der evangelische Lehrer erkennt aber in den heiligen Geschichten der Bibel das vortrefflichste Veranschaulichungsmittel für die Ideen des elementaren Religionsunterrichts; denn die biblische Geschichte ist reich an göttlichen Offenbarungsthatsachen, wie an Erzählungen sittlicher Handlungen der Menschen. Sittliche Erzählungen veranschaulichen aber sittliche Ideen. Eine nicht geringe Anzahl der unschätzbaren biblischen Erzählungen sind auch schon sechsjährigen Kindern verständlich und eindrücklich zu machen. Sind diese schon als Thatsachen anschaulich, so erhöht die angemessene Benutzung guter Bilder, wie sie die Schnorr'sche Bilderbibel darbietet, die Veranschaulichung noch um Vieles. Daß auch Pestalozzi der frühen religiösen Belehrung nicht entgegen gewesen, davon gleich nachher.

Pestalozzi hat mit seinem Princip der Anschauung nur ein **formales Princip** aufstellen wollen, kein materiales. Daß man es materiell verstanden, hat auf dem Gebiete des Elementarunterrichts viel Verwirrung angerichtet und ist als unpestalozzisch entschieden abzuweisen. Begründen wir unsere Behauptung.

Pestalozzi's Princip lautet: „Die Anschauung ist das absolute Fundament aller Erkenntniß." Wir haben oben gesehen, daß der Begriff „Erkenntniß" hier im psychologisch-logischen Sinne, also formal zu nehmen sei. Mithin muß hier auch der Begriff „Anschauung" im psychologischen Sinne, also formal genommen werden. Von der

Anschauung zur Vorstellung, von dieser zum Begriff: das war für Pestalozzi der naturgemäße Weg zur Erkenntniß. Schon hieraus folgt, daß sein Princip der Anschauung **rein formal** zu fassen sei.

Man nahm aber das pestalozzische Princip auch material, wie Denzel und Graßmann, und erhob den Anschauungsunterricht zu einem Stammunterricht für allen nachfolgenden Unterricht. Viele Lehrer kamen in Folge dessen auf die seltsame Meinung, daß dieser Gegenstand eine neue Disciplin sei — ein ganz absonderlicher Unterrichtsgegenstand, der die geistige Kraft entfessele, aus dem alle nachfolgenden Gegenstände und alles Wissen wie ein deus ex machina hervorspringen müßten. Jeder andere Name auf dem Lectionsplan der Volksschule bezeichnet einen bestimmten Lehrstoff, z. B. biblische Geschichte, Thierkunde, Erdkunde, Gesanglehre, nur der Name dieses Gegenstandes macht eine Ausnahme. Er nennt sich einen Unterricht im Anschauen, ohne zu bestimmen, was angeschaut werden sollte. Er bezeichnet durchaus keine Objecte — er ist objectlos. Aber gerade diese Unbestimmtheit beweist wieder, daß sich's hier bloß um ein formales Princip handelt.

Die Ansicht, daß der sogenannte Anschauungsunterricht keine Disciplin, sondern nur ein Princip ist, hat bedeutende Vertreter. Lüben, Kehr u. A. sind für sie eingetreten. Im pädagogischen Jahresbericht Jahrg. 1866 spricht sich Lüben in folgender Weise aus:

„Die Stimmen, welche sich mit uns gegen einen gesonderten Anschauungsunterricht aussprechen, mehren sich.“ Kehr sagt in seiner „Methodik des sprachlichen Elementarunterrichts“: „„Wir fordern den Anschauungsunterricht als das Erste des Elementarunterrichts und verbinden ihn organisch mit dem gesammten Sprach- und Schulunterricht. Es gibt noch Pädagogen, welche dem nicht beistimmen. Sie geben den Anschauungsunterricht in gesonderten und besondern Stunden. Wir thun das nicht. Der Grund für unser Handeln ist einfach der: Wir fordern, daß der Sprachunterricht mit der Anschauung, daß der Rechenunterricht mit der Anschauung, daß Geographie mit der Anschauung beginne, mit einem Worte, daß aller Unterricht Anschauungsunterricht sein soll. Wir fragen nun mit Recht: Wenn aller Unterricht Anschauungsunterricht ist und sein soll, wozu noch extra Anschauungsunterricht in besonderen Stunden? Uns ist der Anschauungsunterricht keine Disciplin, sondern ein Princip.““ — Aehnlich spricht sich Rector Block in seinem „Einrichtungs- und Lehrplan für die 2. Bürgerschule zu Merseburg“ aus. „Als Grundlage des elementaren Unterrichts — heißt es da — wird häufig ein abgesonderter Anschauungsunterricht gefordert und geordnet. Derselbe wird alsdann wol als Stammunterricht für die spätern selbstständigen Zweige des Unterrichts angesehen. Jeder Wissenszweig hat aber seinen eigenen Anfang — seinen eigenen Anschauungsunterricht. Ein selbstständiger abgesonderter Anschauungsunterricht erscheint daher objectlos.“

War das aber nicht auch die Meinung Pestalozzi's? Hätte er den Anschauungsunterricht als einen materiell ganz eigenartigen Lehrgegenstand angesehen, dann hätte er nicht gesonderte Anschauungslehren schreiben können — für Zahl, für Form, für Wort. Hiermit hat er ja deutlich zu erkennen gegeben, wie er alle Gegenstände in ihren Anfängen als Anschauungsunterricht behandelt haben wollte.

Diejenigen Methodiker, die den Anschauungsunterricht zu einer Disciplin machten, in diesen einen Gegenstand Alles packend, was die Kinder von 6 — 8 Jahren lernen und treiben sollten, huldigten zudem auch einer falschen Concentration. Auch in diesem Punkte waren sie unpestalozzisch.

Pestalozzi unterschied nämlich, wie vor ihm Amos Comenius, nach ihm Graser, drei Centra alles Unterrichts: Natur — Mensch — Gott. Er sagt: „Der Mensch und die Natur, das gegenseitige Verhältniß beider zu einander, und was aus ihrer Betrachtung und Erkenntniß für die Bildung und Veredlung der Kinder in jeder Hinsicht hervorgeht, machen den **Urstoff** des Unterrichts aus, und aus ihnen entwickeln sich alle einzelnen Kenntnisse und Bildungsfächer." „Die Bildung für die nächsten Verhältnisse muß der Bildung für entferntere vorausgehen. Aber näher als Vater und Mutter ist dem Kinde **Gott**, er ist die nächste Beziehung. In ferne Weite wallet die irrende Menschheit: **Gott ist die nächste Beziehung der Menschheit.**" Hiermit hat Pestalozzi principiell festgestellt, daß auch für das elementare Lernen die drei Centra gelten: Natur — Mensch — Gott. Wenn wir also die Stoffe, die der Unterclasse zugehören, in gesonderten Gegenständen behandeln, wenn wir da den Kleinen heilige Geschichten erzählen, aus denen sie ihren himmlischen Vater und dessen heiligen Willen erkennen lernen: so berechtigt uns dazu Vater Pestalozzi mit dem schönen Worte: „Näher als Vater und Mutter ist dem Kinde Gott."

3. Ist der Anschauungsunterricht keine eigentliche Disciplin, sondern nur ein Princip, so liegt der Gedanke nahe, daß auf dem Lectionsplane der Elementarclasse nun auch der Name zu streichen sei. Wo sind die „reinen Denkübungen" geblieben, die sich ehedem auf den Schulplänen so wichtig machten? Als man anfing einzusehen, daß in allen Gegenständen gedacht werden müsse und daß man das Denken am naturgemäßesten bilde, wenn man es nicht an ad hoc ausgesuchten abstracten Begriffen, sondern an den positiven Lehr- und Lernstoffen der verschiedenen Schulgegenstände übe: da trug man jene unnatürlichen Denkübungen zu Grabe. Können wir nun nicht ebenso jeden elementaren Unterrichtsgegenstand nach dem Princip der Anschauung behandeln? Gewiß. Wir machen aber einen Unterschied zwischen realen und formalen Stoffen. In den realen Gegenständen werden wirklich anschaubare Gegenstände vorgeführt; in den formalen werden

abstracte Vorstellungen veranschaulicht. Die realen Gegenstände sind verschiedene: naturgeschichtliche, geographische, botanische, physikalische, astronomische, technologische u. s. w. Auf der Unterstufe werden aus diesen realen Gegenständen nur die allereinfachsten Anfänge gelehrt. Auch sondern wir hier diese Gegenstände noch nicht, sondern fassen sie zusammen unter den collectivischen Begriff „Heimathskunde". Um aber anzuzeigen, daß hier nur Gegenstände behandelt werden sollen, die das Kind wirklich schauen und wahrnehmen kann, so benennen wir diesen collectivischen Gegenstand mit dem Namen „Heimathlicher Anschauungsunterricht". Also doch noch „Anschauungsunterricht"? wird man fragen. Wir antworten: In dieser Form allerdings. Wo liegt aber da der Unterschied von Sonst und Jetzt? Darin, daß wir neben diesem heimathlichen Anschauungsunterricht auch schon auf der Unterstufe biblische Geschichte, Rechnen, Lesen, Schreiben, Singen als gesonderte Lehrzweige behandeln. Unser „heimathlicher Anschauungsunterricht" ist sogar noch eine Art Stammunterricht, aber nicht für den gesammten Unterricht der Unterstufe, sondern nur für den realistischen. Wollte man hier noch scheiden, dann liegen in ihm: heimathliche Naturgeschichte, heimathliche Geographie, heimathliche Naturlehre u. s. w. Aber diese Namen brauchen wir nicht, weil die Summe deß, was aus Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre 2c. materiell geboten wird, doch noch gar zu gering ist, als daß es unter diese Rubriken zu stellen wäre. Und dann ist das materielle Wissen hier zunächst nicht die Hauptsache, sondern Weckung und Bildung des Anschauungsvermögens an sinnlichen Gegenständen mit Bildung des elementaren Denkens und Sprechens. An keinem andern Schulgegenstande — das Lesen ausgenommen — können wir das Sprachvermögen der Kleinen so unmittelbar und so schulmäßig bilden, als gerade an den realen Stoffen der heimathlichen Welt des Kindes. Wenn dieser heimathliche Anschauungsunterricht in rechter Weise ausgeführt wird, dann wirkt er überaus geist-, gemüth- und sprachbildend, und leistet dadurch allen andern Gegenständen treffliche Dienste.

B. Lehrgang.

§. 141.

Was sollen wir nun für den heimathlichen Anschauungsunterricht, wie ihn die Elementarclasse zu geben hat, auswählen? Ein kindlicher Instinct deutet auf ein Gebiet des Naturlebens hin, aus welchem wir vorzugsweise zu wählen haben werden. Nichts zieht nämlich das Kind mehr an als das Thierleben. Es spielt so gern mit den Hausthieren! Vögel, Schmetterlinge und Käfer sind seine Freude; es denkt sich selbst todte Dinge als belebte. Der Knabe spricht mit seinem Steckenpferd, das Mädchen mit seiner Puppe. Dieser Zug der kindlichen Na-

tur mahnt, wie gesagt, die Kinder zeitig in die Thierwelt einzuführen und Stoffen aus diesem Gebiete einen Vorzug vor andern zu geben. Beachtenswerth ist es doch gewiß, daß Gott der Herr selbst die erste Bildung der ersten Menschen damit begonnen, daß er ihnen die Thiere vorführte, damit er sähe, wie der Mensch sie nennete. — Aber auch die Pflanzenwelt mit ihrem reichen Farbenschmuck übt großen Reiz auf das Kind aus. Mit wonnigem Behagen lagern sie auf Wiesen und Rainen, Sträuße bindend, Kränze windend, sich mit Blumen schmückend und — dazu Lieder singend. Weniger interessirt die Kleinen das Mineralreich; darum wird dieß in der Elementarclasse zurückstehen. — Außerdem machen wir, soweit es für Kinder der Elementarclasse thunlich, mit dem Wohnort und dessen Umgebung u. s. w. bekannt.

Wir ordnen alle diese Stoffe so, daß das Kind das, was eben besprochen wird, zu selbiger Zeit in der Natur wahrnehmen kann, also z. B. Regen und Gewitter im Sommer; im Heumonat die Wiese, Gras und Heu; im Winter Schnee u. s. w.

Wir rechnen auf den heimathlichen Anschauungsunterricht zwei, nach Befinden drei Stunden wöchentlich, gibt bei 44 Lehrwochen des Jahres 88 bis 132 Stunden.

Wir lassen nun ein Verzeichniß von Gegenständen folgeu, die sich zur Behandlung im heimathlichen Anschauungsunterricht eignen. Wir folgen dabei in der Hauptsache dem Naturjahre, wobei selbstverständlich die speciellere Legung dem Lehrer überlassen bleibt. Ebenso wird der Lehrer dieß Verzeichniß, wie die auf die einzelnen Materien zu verwendende Zeit je nach den Umständen erweitern oder kürzen. Unsere Gegenstände sind folgende:

1. Die Schule (1 Stunde). 2. Der menschliche Körper — auf dieser Stufe nur nach seinen wichtigsten äußeren Theilen und Verrichtungen, später eingehender (1 St.). 3. Kuh und Kalb (2 St.). 4. Die Katze (1 St.). 5. Das Pferd (2 St.). 6. Der Hund (1 St.). 7. Schaf und Lamm (1 St.). 8. Der Maikäfer (1 St.). 9. Hahn und Henne (1 St.). 10. Der Sperling (1 St.). 11. Regen und Gewitter (1 St.). 12. Der Kirschbaum (2 St.) 13. Die Biene (1 St.). 14. Der Schmetterling (1 St.). 15. Der Garten (3. St.). 16. Wiese und Wiesenblumen (2 St.). 17. Das Feld und einige Getreidearten (2—3 St.). 18. Kornblume und Kornrade (1 St.). 19. Die Ernte (2 St.). 20. Kartoffel und Kartoffelernte (2 St.). 21. Berg und Thal, Fluß und See (3—4 St.). 22. Jahres- und Tageszeiten (1 St.). 23. Sonne (Auf-, Niedergang), Mond und Sterne (1 St.). 24. Der Wohnort (4 St.). 25. Der Jahrmarkt (1 St.). 26. Der Fisch (1 St.). 27. Das Schwein (2 St.). 28. Die Gans (1 St.). 29. Hase und Hasenjagd (1 St.). 30. Der Fuchs (2 St.). 31. Der Bär (1 St.). 32. Der Löwe (1 St.). 33. Das Kameel (1 St.). 31—33 kommen in der biblischen Geschichte vor und sind dem Kinde auch im Bilde inter-

essant.) 34. Der Rabe (1 St.). 35. Schnee und Schneemann (1 St.). 36. Der Tannenbaum (Christbaum) (2 St.). 37. Der Bäcker (2 St.). 38. Der Fleischer (2 St.). 39. Der Tischler (1 St.). 40. Der Schuhmacher (1 St.). 41. Der Böttcher (1 St.). 42. Hausbau (Wer daran bauet — womit man bauet. Hier auch von Stein, Lehm, Sand, Kalk, Wasser, Eisen ꝛc. (3—4 St.). 43. Noch einmal der Mensch — Theile seines Körpers, Lebensalter, Nahrung, Beschäftigungen, Lebensende (4—6 St.). 44. Kirche und Kirchhof.

Den sogenannten geometrischen Anschauungsunterricht haben wir in obigem Verzeichniß ausgelassen; wir wünschen ihn mit dem elementaren Rechnen verbunden. Zahl und Form gehören zusammen. Man mache also dort das Kind mit den einfachsten geometrischen Formen bekannt, wie sie am Hause, an Haus und Küchengeräthen, wie an andern Gegenständen in der Umgebung des Kindes vorkommen. Das Zählen der Ecken, Kanten, Winkel und Flächen gibt zugleich eine gute Uebung im elementaren Rechnen.

Das Kind zeigt sehr früh auch poetischen Sinn. Dieser äußert sich schon in seinen Spielen, wenn es da mit todten Gegenständen redet wie mit lebenden; wenn es Manieren und Beschäftigungen älterer Personen, oder Stimmen und Manieren der Thiere nachahmt. Mit erstaunlicher Leichtigkeit lernt es Reimverse, kleine Gedichte, kindliche Naturpoesien, wie z. B. die von Hey, Güll, Hoffmann v. Fallersleben, C. H. Schmid u. a. Wir besitzen glücklicherweise sehr viele Poesien dieser Art, nach Inhalt und Form wahrhaft classisch. Derartige Poesien sind nicht nur sehr geistweckend, sondern fördern auch, was hier besonders hervorzuheben, die Sprachbildung in hohem Grade. Die Hey'schen Thierfabeln haben in dieser Beziehung schon bei Kindern von 2—3 Jahren wahre Wunder gethan. — In Werken, über den Anschauungsunterricht gibt man auch leichte Räthsel. Es dienen diese nicht bloß zur Ergötzlichkeit der Kleinen, sie regen ebenfalls Phantasie und Denken in fruchtbarer Weise an.

Der Lehrer wird nun wohl thun, wenn er sich aus guten Werken für seine Unterclasse auch eine auserlesene Sammlung von kindlichen Gedichten anlegt, die im Laufe des Jahres mit eingeübt werden. Darunter mögen auch solche sein, die sich dramatisch aufführen lassen. Poesien dieser Art interessiren die Kinder im höchsten Grade und üben sie zugleich auf die einfachste Weise in Darstellung von kleinen Characterscenen. Wenn man nun außerdem auch die Singstunde in den Dienst des heimathlichen Anschauungsunterrichts zu setzen versteht, also z. B. bei der Besprechung der Jahreszeiten den Winter besingt mit dem Lied: A, a, a — der Winter, der ist da; oder beim Scheiden desselben mit dem Lied: Winter, ade! den Frühling mit dem Mailied: Alles neu, macht der Mai; oder den Sommer mit dem Liede: Tra ri ra — der Sommer der ist da! so kann man durch solche Liedchen die Stunden für

besagten Unterricht doppelt angenehm machen. Wir kommen hierauf bei der Methodik des Gesangunterrichts zurück.

Bei der Auswahl kleiner Gedichte zur Verwendung im heimathlichen Anschauungsunterricht muß der Elementarlehrer genau zu bemessen verstehen, was die Kleinen anspricht und was sie verstehen können. Reflexionsmäßige Poesien, gereimte Prosa und zu lange Gedichte gehören nicht in die Elementarclasse. (Der Maulwurf von Rückert.) Dagegen sind Gedichte folgender Art ganz und gar geeignet für die Kleinen: Kuh, die weiße Milch uns gibt — von Hey. Kind und Kätzchen, von demselben. Was ein Reitermann haben muß. Das Lamm — von Hey. Das Schäfchen — von K. Hahn. Maikäferlein — von Güll u. s. f. In guten Lesebüchern findet man ja eine gute Auswahl, zuweilen sogar mit bildlichen Darstellungen.

C. Lehrweise.

§. 142.

Der Anschauungsunterricht hat, wie aller Elementarunterricht, seinen ganz eigenthümlichen Ton und seine eigenen Formen, die, wenn sie überhaupt zu erlernen sind, nur von einem guten Elementarlehrer erlernt werden können. Außer einer gleichsam angebornen Gabe ist hier das Zuhören bei einem Musterlehrer die Hauptsache.

Was den Ton betrifft, so sagen wir Alles, wenn wir vom Elementarlehrer fordern, daß er mit den Kleinen umgehe und rede mit mütterlicher Liebe, Freundlichkeit und Geduld.

Je einfacher der Inhalt des zu Lehrenden, desto schwieriger ist es oft, jene Stoffe in der rechten kindlichen Form zu lehren. Im Allgemeinen faßt der Anschauungsunterricht Alles in einfache Sätze. Lehrer und Schüler müssen jedes Wort lautrein und richtig betont sprechen. Planmäßig mögen auch verschiedene Formen der Sätze nach und nach in Anwendung gebracht werden. Wenn z. B. das Kind das eine Mal spricht: Der Tischler macht (verfertigt) Tische, so ein ander Mal: Der Tischler ist ein Mann, welcher Tische macht. — Weil der Tischler Tische macht, heißt er ein Tischler. 2c.

Aus dem Gesagten ergibt sich von selbst, daß sich der Elementarlehrer auf diese Stunden sehr sorgfältig vorzubereiten hat. Einer jeden Unterredung muß eine einfache Disposition zu Grunde liegen. In einem Entwurf werden der Reihe nach die Sätze und Satzformen aufgezeichnet, die zur Besprechung kommen sollen, das Gedichtchen angemerkt, das eingeübt, nach Befinden auch das Liedchen, das gesungen werden soll. Die spätern Repetitionen halten sich streng an diese Entwürfe, von denen jeder ein in sich abgeschlossenes Ganze bildet. Bei Wiederholung des ganzen Cursus im nächsten Schuljahr wird der fleißige Elementarlehrer die Entwürfe des vorigen Jahres revidiren und verbessern. Scheut der Lehrer alle diese Mühen nicht, so werden ihm die heimathlichen Anschauungsstunden je länger je werther werden.

Wir heben noch einmal hervor, daß in diesen Stunden für Anschauungsunterricht ganz besonders die Sprache gebildet werden möge, aber nicht etwa eine leere Geschwätzigkeit, sondern ein Reden, das dem kindlichen Denken und dem kindlichen Gemüthe entspricht. Das findet sich leicht, wenn man nur Gegenstände wählt, die das Kind zu lieben, und woran es sich zu erfreuen fähig ist. Wir können hier nicht unterlassen, aus der gekrönten Preisschrift von Hugo Weber: „Die Pflege nationaler Bildung durch den Unterricht in der Muttersprache" Folgendes hier aufzunehmen: „Der naturgemäße Anschauungsunterricht muß gemüthvoll sein, sinnig empfinden lassen und nicht einseitig eine dürre Verstandes-Cultur bezwecken, die nach einem logisch-abstracten Schema angelegt ist. Recht zungenlösend wirkt er, wenn er dem Zuge des kindlichen Gemüths folgt in's elterliche Haus, in's Familienleben, in Garten, Wiese, Wald und Feld, wo jede Wahrnehmung eine gemüthliche Empfindung weckt; wenn er dem Kinde nachgeht zu den Hausthieren und Spielsachen, wenn er die Dinge möglichst personificirt, den Bach murmeln, den Wald rauschen, den Wind schnaufen läßt, nicht nur die Kraft des Erkennens, sondern auch die Phantasie belebt, den Beobachtungstrieb weckt, Herz und Sinn erfaßt und öffnet. Ein solcher Unterricht eröffnet zugleich den Mund der Kleinen."

Wir haben schon gesagt, daß mit dem Anschauungsunterricht gemüthvolle Naturpoesie, wie sie uns Güll, Hey, Hoffmann v. Fallersleben u. A. für das frühe Kindesalter dargeboten, zu verbinden seien. Davon sagt H. Weber a. a. O. sehr schön: „Will man einen recht natürlichen Sprechton ausbilden, so muß man oft Sprachstücke in Gesprächsform einüben und sie mit vertheilten Rollen vortragen lassen. Hierzu eignen sich viele Hey-Speckter'sche Fabeln. Unsere Erfahrung berechtigt uns, diese Dramatisirung, nach welcher z. B. das eine Kind die zürnende Hausfrau, ein anderes das bittende Mäuschen, eins das fragende Kind, ein anderes die antwortende Lerche darstellt und die ganze Classe es übernimmt, die leitenden Worte des Dichters zu sprechen, als ein außerordentlich günstig auf Sprache, Verstand und Gesinnung wirkendes Bildungsmittel zu empfehlen. Die kleinen Elementarschüler haben uns oft von der Richtigkeit des Satzes überzeugt, daß, wenn nur der Inhalt der Sprache klar und durchsichtig ist, die Aneignung der Formen und ihre Darstellung durch Declamation auf keine unüberwindlichen Schwierigkeiten stößt."

Wir deuten nun noch an zwei Beispielen den Ton an, in welchem Unterredungen dieser Art zu halten sind. Vollständige Ausführungen zu geben, gestattet der Raum nicht. Wir nehmen eine Unterclasse mit zweijährigem Cursus an, also mit Kindern von verschiedenen Altersstufen.

Erstes Beispiel: Die Schule.

Die ersten Schulstunden eines neuen Schuljahres sind, wie für jede neugebildete Classe, so ganz besonders für die Elementarclasse, Ein-

richtungsstunden. Da gilt es vor Allem, die neu Aufgenommenen an äußere Haltung und Ordnung zu gewöhnen: an ordentliches Sitzen, rechte Haltung der Hände, möglichst gleichmäßiges und geräuschloses Aufstehen und Niedersetzen, Händeaufheben und Händeabthun auf Commando u. s. w. Diese Uebungen haben gewissermaßen noch Aehnlichkeit mit den Spielen der Kleinen, werden gern gemacht und bringen nach und nach Zug in die Classe.

Wohnstube und Schulstube — beide sind für das Kindesalter geheiligte Stätten, die Schule gleichsam ein zweites Heim. Es liegt darum sehr nahe, im heimathlichen Anschauungsunterricht zunächst die Schule — das neue Heim zu betrachten. Dabei wird man unwillkürlich Bezug nehmen auf das Heim im Elternhause, so daß die kindliche Einbildungskraft beide Orte verbindet. Nach einer wohlgegliederten Disposition kann die erste Unterredung freilich nicht ausgeführt werden; doch muß auch sie Gang haben. Man muß schon froh sein, wenn die neu eingetretenen Kinder überhaupt reden, Namen und Sätze über die Gegenstände der Schule nachsprechen. — Die Schulgeräthe hat das Kind zwar in natura vor sich; man zeige sie ihm aber gleichwol auch im Bilde. Das Bild gibt die Formen nnd Farben gewöhnlich schärfer und lebhafter als der wirkliche Gegenstand. Im ersten Theil der Eßlinger „Bilder zum Anschauungsunterricht für die Jugend" finden sich die Schulgeräthe in recht guten Abbildungen.

Der Lehrer blicke die Kinder freundlich an und fordere in herzlicher Weise, daß sie sich gerade setzen, die Hände zusammenthun und ihn ansehen. Nun beginnt die erste Unterredung.

L. Ihr seid hier in einer Stube. Zu Hause habt ihr auch eine Stube. Nun seht euch einmal hier diese Stube an! Sprecht: Das ist eine Stube! (Das Wort „Das" begleite der Lehrer mit entsprechender Geste und einem Blicke, der den Stubenraum gleichsam umkreiset.) K. sprechen: Das ist eine Stube. (Die ganz Kleinen finden sich noch nicht in den Rhythmus des Satzes; es ist da noch Chaos. Man lasse darum von Abtheilung I den Satz gut sprechen — lautrein und mit genauer Betonung, und das 2 oder 3 Mal. Dabei fordere der Lehrer von Abtheilung II, auf jene Abtheilung zu hören, und lasse den Satz dann auch von dieser Abtheilung sprechen. Ueberhaupt wird Abtheilung I oft zum Vorthun benutzt. Kinder lernen von Kindern gern; den ältern Kindern ist's aber ein Sporn, möglichst gut zu sprechen, wenn sie's für andere vorbildlich thun sollen.) Frage an Abtheilung I: Wie heißt denn diese Stube, weil hier Schule gehalten wird? K. Weil in dieser Stube Schule gehalten wird, heißt sie Schulstube. Von den Kleinen lasse man nur erst das neue Wort sprechen: Schulstube, oder: Das ist eine Schulstube. Frage an Abtheilung I: Wie heißt die Stube, in welcher ihr mit euren Eltern wohnt? K. Die Stube, in welcher wir mit unsern Eltern wohnen, heißt Wohnstube. Von Abtheilung II lasse man nur das Wort: Wohnstube gut aussprechen, einzeln und von allen. L. Sprecht die beiden Wörter: Wohnstube — Schulstube hintereinander! — Noch einmal so! — An Abtheilung I die Frage: Was für Stuben gibt es also? K. Es gibt Wohnstuben und Schulstuben. Es wird versucht, ob auch die Kleinsten diesen Satz sprechen können. Von Abtheilung I lasse man auch so sprechen: Es gibt Wohn- und Schulstuben u. s. w.

Zweites Beispiel: Die Kuh.

Lehrmittel: Eßlinger Bildertafel Nr. 18, oder Schreiber's große Wandtafeln der Naturgeschichte Nr. 23. Noch besser: eine Kuh mit Kalb aus Papiermaché. Letztere Lehrmittel sind hier angenommen.

L. Seht euch doch einmal an, was hier auf dem Tische steht. Seht's euch ordentlich an! Was ist denn wol das? Eine Kuh. L. Sag': Das ist eine Kuh! — Sprecht alle: Das ist —! Neben der Kuh steht noch ein Thier, aber ein kleines; was ist wol das? Das ist ein Kälbchen. L. Ja, das ist ein Kälbchen. Auf dem Tische steht eine Kuh und ein Kälbchen. Sprecht das alle! — Sag du es auch! — L. Die Kuh ist ein großes Thier. Ist das Kälbchen auch ein großes Thier? — L. Sprecht: Das Kälbchen ist ein kleines Thier. — An Abtheilung I: Sprecht: Die Kuh ist ein großes Thier, das Kälbchen ist ein kleines Thier! — L. Sprecht einmal so: Die Kuh ist ein großes, das Kälbchen ein kleines Thier. —

Der L., vor Abtheilung II stehend, hält das Modell vor und fragt: Was hat denn die Kuh hier vorn? K. Einen Kopf. L. Die Kuh hat einen Kopf! Sag' du das noch einmal! Du auch! — Sprecht es alle! Zeig mir den Kopf der Kuh und sprich dazu: Das ist der Kopf der Kuh! — Jetzt seht ihr die Kuh von vorn. Wie seht ihr die Kuh jetzt? — Nun will ich sie euch von der Seite zeigen. Seht so! Wie seht ihr die Kuh jetzt? — Gebt Acht, wie ich euch die Kuh jetzt zeige. Wie seht ihr wol die Kuh jetzt? (An Abtheilung I!) K. Jetzt sehn wir die Kuh von hinten. —

L. Ich stelle die Kuh wieder so. Wie heißt dieser Theil der Kuh? — Wo hat die Kuh ihren Kopf? — Du hast auch einen Kopf. Zeige mir ihn! — Dein Kopf ist oben. Wo ist dein Kopf! — Die Kuh hat den Kopf vorn, wir haben den Kopf oben! Wer kann mir das noch einmal sagen? — Der Kopf der Kuh heißt Kuhkopf. Wie heißt der —? Wie heißt wol der Kopf des Menschen? —

Jetzt seht ihr die Kuh von der Seite. Was seht ihr da vorn wieder? — Nun seht ihr aber von der Kuh noch mehr. Der Lehrer zeigt um den ganzen Leib der Kuh herum und fragt: Wer weiß denn, was das ist? Das ist der Leib der Kuh. Sprecht es alle! — L. Der Leib der Kuh heißt auch der Rumpf der Kuh. L. Was ist also das hier? Das ist der Leib oder der Rumpf der Kuh.

Aber seht noch einmal her! Zwischen dem Kopf und dem Rumpf ist noch etwas. Was ist denn das, was ihr hier seht? Das ist der Hals. L. Sprecht: Das ist der Hals der Kuh! — Sag' du das auch noch einmal! — Sprecht einmal so: Zwischen dem Kopf und dem Rumpf der Kuh ist der Hals der Kuh. U. s. w.

Wir schließen hier auch diese 2. Unterredung ab, da sich's bei dieser nur darum handelte, den schon ein wenig höheren Ton einer späteren Lehrstunde anzudeuten. Natürlich wird am Schluß der Stunde, wie am Schluß der ganzen Besprechung eine Wiederholung vorgenommen. Die fähigeren Kinder geben eine kurze Beschreibung in kleinen Sätzen. Der Lehrer wird dabei behülflich sein müssen.

4. Literatur und Lehrmittel für den Anschauungsunterricht.

§. 143.

Wir unterscheiden hier Lehrmittel, die der Lehrer zur Vorbereitung auf den Anschauungsunterricht gebraucht (I), und solche, die er beim Unterricht selbst benutzt (II).

I. Wir haben bereits die wichtigsten Lehrbücher aus der früheren Literatur unseres Gegenstandes besprochen. Von neueren Werken führen wir an, und zwar:

A. Praktische Werke:

1. A. Klauwell, Das erste Schuljahr. Praktische Anleitung für den ersten Unterricht im Anschauen, Sprechen, Zeichnen, Schreiben, Lesen, Memoriren, Singen und Rechnen.

2. G. Lutz, Der Anschauungsunterricht für die untern und mittlern Classen der Volksschule.

3. Knauß, Das erste Schuljahr ohne Lese- und Schreibunterricht.

4. Harder, Theoretisch-praktisches Handbuch für den Anschauungsunterricht.

Aehnliche Werke von Curtman und Sommerlad, — von Sandmeier.

B. Theoretische Werke.

1. Schlotterbeck, Sinnenbildung. 2. Aufl. 1870.

Karl Richter, Der Anschauungsunterricht in den Elementarclassen. (Gekrönte Preisschrift.)

3. Dr. Böse, Ueber Sinneswahrnehmung und deren Entwicklung zur Intelligenz.

II. 1. Wo man die Gegenstände der Besprechung in natura haben kann, soll man sie in Wirklichkeit vorzeigen. Das ist in vielen Fällen möglich. Im Sommer sind frische Pflanzen in Menge zu haben; Käfer- oder Schmetterlingssammlungen lassen sich leicht anlegen, auch ausgestopfte Thiere lassen sich beschaffen.

2. Nach den Naturbildern sind gute Modelle die getreuesten Darstellungen von Naturkörpern. Hier sind gut gearbeitete Thiere, wie sie die Firma Theodor Escher in Sonneberg aus Papiermaché liefert, sehr zu empfehlen.

3. Von Bilderwerken nennen wir:

a. Wilke, 16 Bilder für den Anschauungsunterricht. (Nur die einzelnen Tafeln etwas überfüllt.)

b. Die Eßlinger „Bilder zum Anschauungsunterricht für die Jugend." 3 Theile.

c. Schreiber's große Wandtafeln der Naturgeschichte. (Säugethiere — Vögel — Amphibien.)

d. Schreiber's Abbildungen landwirthschaftlich nützlicher und schädlicher Thiere. (Mehr für obere Classen.)

e. Bilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht. Berlin bei Winkelmann und Söhne.

Von großem Nutzen für den Anschauungsunterricht ist es, wenn der Lehrer soweit Zeichner ist, daß er den Gegenstand seiner Besprechung an der Wandtafel im Umriß darstellen kann. Das Kind sieht so den Gegenstand in der einfachsten Form; es sieht ihn aber auch im Bilde entstehen. Die irgend geweckten Kinder werden zum Nachmalen gereizt. Diesen Nachbildungstrieb möge man pflegen, sollten auch die Nachbildungen anfänglich ganz unvollkommen ausfallen.

Bemerkung. Die unter 3 aufgeführten Bildertafeln leiden fast alle an zwei Uebelständen: an Ueberfüllung und an Kleinheit der einzelnen Bilder. Die Bildertafeln des Eichelberger naturgeschichtlichen Atlas haben den Vorzug, daß auf einer Tafel wenig Thiere sind, die auch eine ziemliche Größe haben.

Im Seminar zu Waldenburg hat der Zeichenlehrer Bilder von Seminaristen für den Anschauungsunterricht fertigen lassen, die allerdings dem Zwecke

völlig entsprechend sind. Der Bär hat eine Länge von 1 Meter 60 Centimeter, eine Höhe von 1 Meter. Bilder in dieser Größe können von allen Kindern einer 60—70 Mann starken Classe gut gesehen werden.

B. Lesen und Schreiben in der Unterclasse.

Allgemeines.

§. 144.

1. Begriff. Lesen ist die Fertigkeit, die in Schrift niedergelegten Vorstellungen und Gedanken sinngemäß auszusprechen. Lesen (legere) wird diese Fertigkeit genannt, weil in der That dabei ein Sammeln — nämlich ein Zusammenfassen der einzelnen Sprachlaute zu artikulirten Lauten stattfindet. Denken wir uns das Wort „Feld", so muß das Auge die vier Lautzeichen zusammenfassen, der Mund die vier Laute als Ganzes sprechen. Nach Niemeyer ist „Lesen nichts Anderes als die Verwandlung des Sichtbaren in das Hörbare". Bestimmter faßt das Jacobi so: „Lesen heißt die sichtbaren Schriftzeichen in hörbare Laute übertragen."

Zusatz. Der Schüler merke sich den Unterschied von: „Laut" und „articulirter Laut". Laut ist ein einfacher Grundbestandtheil der Rede (a-o-u-d-l-; ein articulirter oder gegliederter Laut ist eine Mehrheit von Lauten, die zusammen eine Lauteinheit bilden, es sei nun eine Sylbe, oder ein einsylbiges Wort. „Berg" — „Thal" sind also articulirte Laute.

2. Nutzen. Die große Bedeutung der Lesekunst für's Leben und für die geistige Bildung des Volks ist unberechenbar. Für die Schule ist das Lesen ein höchst wichtiges Bildungsmittel. Wenn nach Schleiermacher das Lesen „ein Thermometer ist, die Bildung des Volks zu messen", so verräth die Art des Lesens in der That auch den Bildungsstand einer Schule.

3. Beginn. Wann der Leseunterricht in der Schule zu beginnen habe: darüber sind die Meinungen der Methodiker verschieden. Nach Rousseau soll „Emile" im zwölften Jahre kaum wissen, was ein Buch ist. Vor dieser Zeit soll er also auch noch nicht lesen, weil „Lesen die mühseligste Beschäftigung der Kinder sei." Aber auch nach Pöhlmann (in seinem „Versuch einer praktischen Anweisung für Schullehrer"), nach v. Türk, Graser, Denzel, Graßmann u. a. soll der Leseunterricht erst mit dem achten Jahre des Kindes, oder auch noch später beginnen, in keinem Falle vor Ablauf des ersten Schuljahres (Knauß). In der Regel beginnt aber das Lesen und das in der Elementarclasse damit eng verbundene Schreiben bald nach Eintritt der Kinder in die Schule. Die Erfahrung spricht dafür, daß, wenn dieser Unterricht nur methodisch gut behandelt wird, auch schon im ersten Schuljahre gute Ziele erreicht werden. Uebrigens ist bemerkenswerth, wie sich der Lesetrieb in der Form des Nachahmungstriebes im Kinde sehr früh regt. Wenn 3-, 4jährige Kinder Verschen gelernt haben, so pflegen sie in naiver Weise ein Buch

aufzuschlagen und ihre Verse aus diesem zu recitiren, gleich als stünde das Alles so im Buche, was sie sagen. Selbst das Blattumwenden lassen sie nicht fehlen.

4. Stufen. Man unterscheidet: mechanisches, logisches, ästhetisches Lesen.

a. Das mechanische Lesen besteht in der Fertigkeit, die in Schrift vorliegenden Sylben, Wörter und Sätze lautrichtig und fertig auszuzusprechen. Man nennt es auch fertiges Lesen. Lesefertigkeit.

b. Das logische Lesen besteht darin, daß jede Sylbe im Wort, jedes Wort im Satz sinngemäß betont wird. Da die Betonung vom Sinn abhängt, so nennt man das logische Lesen mit gleichem Recht: tonrichtiges und sinngemäßes. Anfänger lesen vorerst lange tonlos — monoton. Wie tonloses Lesen den Sinn völlig verdunkelt, dafür ein Beispiel. Man lese ohne Betonung: „trink Wasser". Was ist gemeint? Soll der Angeredete Wasser trinken, oder meint der Sprechende Trinkwasser? Die Betonung macht das sofort kenntlich. Weil Sinn und Betonung sich gegenseitig bedingen, so muß dem Kinde der Sinn seines Lesestückes klar sein, wenn es richtig betonen soll. Darum ist, wie später gezeigt werden wird, die Erklärung der Lesestücke zum Gutlesen so nöthig. Wie weit das Erklären zu gehen habe, ist eine Frage für sich, auf die wir zurückkommen. Aber richtig ist: nur wer versteht, was er liest, wird gut lesen.

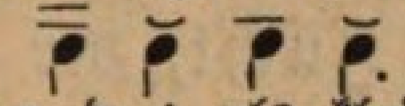
„Lesen, ohne zu verstehen,
Ist so gut wie Müßiggehen."

Da beim Lesen deutscher Lesestücke der Sinn durch die Betonung ausgedrückt wird, so muß der Leselehrer mit den Betonungsregeln völlig vertraut sein. Er muß kennen: die Quantitätsverhältnisse der Sylben, die grammatischen und die rhetorischen Betonungsgesetze.

Der Quantität nach unterscheidet man im Allgemeinen schwere und leichte Sylben, in weiterer Gliederung nach der Stärke des Tones: volltonige — halbtonige — tonlose Sylben. Alle Begriffswörter und Stämme sind volltonig (Mund — Band — Fleiß); gewisse Endungen und Formwörter sind halbtonig (Frei-heit, dank-bar, Jüngling, kann sprechen); viele Endungen, besonders die der Flexion bei Haupt-, Eigenschafts- und Zeitwörtern, sind tonlos (Schäf-er, Häus-er, mächt-ig, lob-ete). In dem Worte: Landschaften — sind alle drei Grade der Sylbenbetonung.

Bei der grammatischen Betonung gilt als Hauptregel, daß in jedem Satzverhältniß ein Glied den Hauptton hat. In dem Satze: Die Welt ist groß — liegt der Hauptton auf dem Prädicat. Die Regel lautet: Im prädicativen Satzverhältniß hat das Prädicat den Hauptton. In dem Satze: „Der Mund des Gerechten bringt Weisheit" — finden wir ein attributives und ein objectives Satzverhältniß. Im attributiven liegt der Ton auf dem Attribut, also: Der Mund des Gerechten; im objectiven auf dem Objecte, also: bringt Weis-

heit. — Durch die Betonung wird jedes Satzverhältniß als eine Einheit *fühlbar*. Aber ein aus mehreren Satzverhältnissen bestehender Satz ist ja wieder eine *Einheit höherer* Art. In ihr hat unter allen hervorgehobenen Wörtern wieder eins die *stärkste* Hervorhebung, wodurch eben die Einheit des größeren Ganzen bewahrt wird. In: Der Mund des Gerechten bringt Weisheit — hat das Wort „Weisheit" den Hauptton des ganzen Satzes.

Zusatz. Die Betonungsverhältnisse der Rede sind ganz ähnlich den rhythmischen Betonungsverhältnissen in der Musik. Denken wir uns einen Viervierteltakt: . Durch den Ton fühlen wir Takttheil 1 und 2 und Takttheil 3 und 4 als kleinere Einheiten; aber auch Takttheil 1 bis 4 gibt eine Einheit, die zusammengehalten wird durch das am stärksten betonte erste Takttheil.

Im Allgemeinen gelten nun für die grammatische Betonung folgende Gesetze. In jedem Satzverhältniß hat das Hauptwort den Hauptton, das Beziehungswort untergeordneten Ton (die Kuh *brummt* — der Fluß ist *tief* — das Wort *Gottes* — Karl der *Große* — er fängt *Fische* — er geht nach *Paris*). Dasselbe Gesetz gilt für *abgeleitete* und *zusammengesetzte Wörter*. In abgeleiteten Wörtern hat die Stammsylbe den Ton (*Reit*-er, *Rein*-lichkeit); in zusammengesetzten das Bestimmungswort (*Haus*vater — *Mond*finsterniß).

Der *Rede-* oder *rhetorische* Ton endlich ist die kräftige Hervorhebung eines Wortes oder einer Sylbe, die der Redner absichtlich als *gegensätzliche* bezeichnen will (der *Vater* ist gekommen, nicht die *Mutter*. Er wird nicht *er*zogen, sondern *ver*zogen).

Es ist nicht möglich, hier eine vollständige Betonungstheorie zu geben. Aber der Leselehrer muß sie kennen, wenn er in der Schule ein *sinngemäßes Lesen gut pflegen* will. In guten deutschen Grammatiken findet man die Betonungsregeln zusammmengestellt. Da sehe man sie nach. Wir machen noch aufmerksam auf den sehr lehrreichen Aufsatz: „Ueber die Betonung beim Lesen" — von *Laukhard*, im Praktischen Schulmann von Fr. *Körner* (4. Jahrgang, S. 301—308). Nach Laukhard lautet das Grundgesetz der Betonung: „*Die Bestimmer, nicht das Bestimmte, haben den Ton.*" Aus diesem Princip leitet Laukhard acht *Specialregeln* ab, mit denen man für die Betonung in den meisten Fällen auskommen kann.

c. Das *ästhetische Lesen* bezieht sich auf den *Gefühlsausdruck* der Lesestücke, der wiederum sehr mannichfaltig ist, nach Verschiedenheit des Styls, der höheren Prosa und Poesie. Hieraus ergeben sich verschiedene Lesetöne, als: der *erzählende*, der *belehrende*, der *andächtige*, der *bittende*, der Ton des *Mitleids* und der *Tröstung*, der *Freude* und der *Bewunderung*, des *Schmerzes* und der *Reue*, des *Muthes* und des *Trotzes*, der *Furcht*, der *Angst*, des *Zornes*, der *Verzweiflung*. (Siehe Weiteres: *Hergang*, Pädagogische Real-Encyclopädie, 2. B., 210.) — Auch hier hat die Volksschule ein weites Feld höchst bildender Uebungen. Man denke nur an die verschiedenarti-

gen Musterstücke des Lesebuches, an die verschiedenartigen lyrischen und didaktischen Lieder des Gesangbuches, an die nach Ausdruck so mannichfaltigen Psalmen u. s. w.

Es wird nun schon einleuchten, daß gut lesen eine schwere Kunst ist, aber gut lesen lehren ist fast noch schwerer. Aber es ist auch eine bildende Kunst. Manche Lehrer haben vom bildenden Werth des Lesens eine viel zu geringe Meinung. „Einen Schall hervorbringen — sagt Thilo — ist Sache der Natur; aber einen bemessenen bestimmten Sprachlaut im Dienste richtiger Rede in Deutlichkeit zu Gehör bringen — das ist die Sache der Bildung, der Zucht, der Pflege, der **Schule.**"

Wie vertheilen sich nun die besprochenen drei Lesestufen auf die drei Schulclassen? Fällt da etwa der Unterclasse das mechanische, der Mittelclasse das logische, der Oberclasse das ästhetische (melodische, declamatorische) Lesen zu? Im Allgemeinen wol; aber auch schon die Unterclasse leitet zum logischen, ja auch zum ästhetischen Lesen an; in der Mittelclasse tritt zwar das logische Lesen in den Vordergrund, aber das mechanische ist da noch keineswegs ganz abgethan u. s. w. Obige Scheidung ist also mehr theoretisch; in der Praxis verschmelzen diese Stufen.

Curtman unterscheidet: eine niedere, mittlere und höhere Lesestufe. Diese Bezeichnungen sind an sich unbestimmter, aber nichts desto weniger sehr passend. Wir möchten sie der oberen Eintheilung fast vorziehen.

Zusatz. Stockmayer gibt folgende Definition vom Lesen: „Lesen ist ein durch Zusammenfassung der aufeinanderfolgenden Schriftzeichen (Buchstaben) entstehendes schnelles und sicheres Auffassen der Wortbilder und die Verbindung derselben zu Satztheilen und Sätzen mit steter Berücksichtigung des Inhaltes und der Form der Worte zum Verständniß der Gedanken, denen sie zum Ausdruck dienen, was bald stille, bald laut geschehen kann, und im letzten Falle dazu dienen soll, Andern die durch die Worte ausgedrückten Gedanken zum Verständniß und Gefühl zu bringen." In dieser Definition sind das mechanische, logische und ästhetische Lesen mit bezeichnet. Weise das nach! — Enthält diese Begriffsbestimmung nicht auch unwesentliche Merkmale?

Methodik des elementaren Leseunterrichts in Verbindung mit Schreiben.

Einleitung.

§. 145.

1. Begriff. Die Methodik des Lesens und Schreibens lehrt, wie Lesen und Schreiben auf naturgemäße und bildende Weise zu lehren sind. In der Unterclasse stehen die beiden Fertigkeiten — Lesen und Schreiben — noch in engster Verbindung. Später trennt sich das Schreiben zum Theil ab und tritt als technischer Lehrgegenstand gesondert auf.

2. Leselehrarten im Allgemeinen. Die Arten und Weisen, das Lesen zu lehren, sind mannichfaltig, es gibt verschiedene Leselehrarten. Die historisch gegebenen Arten des Lesenlernens lassen sich aus den Elementen des Lesens und Schreibens ableiten, wie folgt.

Die Rede zerlegt sich: in Sätze, Wörter, Sylben und Laute. Die Laute sind die Grundelemente der Sprache. Je nachdem nun die Methodiker bei den Uebungen des elementaren Lesens mit den Lauten, oder mit Sylben, oder gleich mit Wörtern und Sätzen begonnen wissen wollten, unterschied man: eine Lautirmethode, eine Syllabirmethode, eine Wortlesemethode (Jacotot). Man unterscheidet ferner Laut und Lautzeichen (Buchstabe). Die Lautirer gingen vom Laute aus. Die alten Leselehrer fingen mit den Buchstaben an. Ihre Methode heißt die Buchstabirmethode. Wir unterscheiden weiter noch: Laut und Lautnamen. Der Laut m klingt: m; er heißt aber Brummlaut. Es gibt eine Methode, die principiell von der Bildung der Sprachlaute ausging, dabei die Lage der Sprachorgane genau beschreibend und den Laut seinem charakteristischen Klange nach benennend (Brummlaut — Schnurrlaut ꝛc.). Man nennt diese Methode, weil Krug sie am vollendetsten ausgebildet, die Krug'sche. — Lesen ist ein Sprechen nach Schriftzeichen. Die Schrift ist aber entweder Druck- oder Schreibschrift. Manche Methodiker beginnen grundsätzlich mit dem Schreiben und lassen auf der Elementarstufe immer nur lesen, was das Kind selbst schreiben gelernt hat. Diese Methode heißt die Schreiblesemethode.

Das sind nun auch die wichtigsten Leselehrmethoden. Wir besprechen eingehend folgende: 1. Die Buchstabirmethode; 2. die Lautirmethode; 3. die Schreiblesemethode; 4. die Jacotot'sche Leselehrmethode; 5. die Krug'sche Leselehrweise.

1. Die Buchstabirmethode.

§. 146.

1. Wesen. Die Buchstabirmethode geht von den Lautzeichen, also von den Buchstaben aus. Sie heißt auch Nominalmethode.

2. Lehrverfahren. Man übte zuerst das kleine, dann das große Alphabet, und zwar in der gewöhnlichen alphabetischen Reihenfolge ein. Die Kinder wurden einzeln vorgenommen; auf gleichzeitige Beschäftigung einer ganzen Abtheilung kam man erst spät. Bei jedem einzelnen Kinde war nun das Lehrverfahren dieses: Der Lehrer hielt das Kind an, mit einem Griffel auf den ersten Buchstaben zu zeigen und diesen anzusehen; darauf sprach er vor: a, das Kind sprach es nach. Das Kind rückte mit dem Griffel auf b; der Lehrer sprach: be; das Kind sprach be. So ging's fort bis zum z und tz hinab, einen Tag und alle Tage. Aus dem kleinen „a" ging's in's große „A", d. i. in's große Alphabet, wo das Lehr- und Lernverfahren ganz dasselbe war.

Hierauf schritt man zum Syllabiren. Das ABC-Buch hatte dafür eine Seite Sylben.

ab	eb	ib	ob	ub	
ba	be	bi	bo	bu	
ca	ce	ci	co	cu	u. s. w.

Das Kind zeigte hier auf die einzelnen Buchstaben jeder Sylbe und sprach deren Namen aus, worauf der Lehrer den Klang der Sylbe vorsagte und vom Kinde nachsagen ließ. Bildlich dargestellt machte sich das Verfahren im Unterricht so:

Fibel.	Schüler.	Lehrer.	Schüler.
ba	be a	ba	ba
bä	be ä	bä	bä
bei	be e i	bei	bei

Auf das Syllabiren folgte das Wort- und Satzlesen. Als Text dafür enthielt das ABC-Buch Gebete, zuerst das Vaterunser. Auch hier nannten die Kinder die Buchstaben; der Lehrer gab die Aussprache der Sylben und Wörter.

Fibel.	Schüler.	Lehrer.	Schüler.
Va	Vau a	Va	Va
ter	te e err	ter	ter
un	u en	un	un
ser	ess e err	ser	ser
		Vaterunser	Vaterunser.

Mit der Zeit kamen Sylben vor, die das Kind schon kannte. Dann trat die Hülfe des Lehrers zurück.

3. Werth. Bei der Buchstabir- oder Nominalmethode lernten die Kinder freilich auch lesen, aber spät und sehr mühsam. Die Methode war zu naturwidrig; „sie hatte — wie Harnisch treffend sagt — zu ihrer Zeit nur die Gewohnheit für sich, sonst Alles gegen sich.“ Heinicke (der Gründer der ersten Taubstummenanstalt) sagt, wenn auch mit Uebertreibung: „Die Buchstabirmethode ist ein größeres Verbrechen als die Folter und alle Unmenschlichkeiten zusammengenommen. Denn sie verstößt gegen alle natürlichen und geoffenbarten Gesetze, sie erzeugt Stupidität, Laster, Krankheit, ja sogar den Tod. Sie ist Kindesqual und Kindermord, langsamer, aber sicherer Kindermord.“

Die wichtigsten Mängel dieser martervollen Methode sind folgende:

a. Sie ging vom Zeichen aus, statt von der Sache.

b. Indem sie die Buchstaben-Namen behandelte, brachte sie große Verwirrung in den Gegenstand selbst; denn sie verdunkelte dadurch den eigentlichen Laut. Sie ließ buchstabiren: Ess o ha en — ließ also in dem Worte Sohn zweimal e und einmal a hören, Laute, die beim Sprechen des Wortes durchaus nicht zu hören sind. Man sehe nur einmal, wie kraus sich's schriftlich ausnimmt, was man buchstabirte: Vau-a = Va; te e err = ter = Vater; oder: Ka-el-e-i-de = Kleid.

Zusatz. Die Tortur dieser Methode wurde von denkenden Lehrern erkannt und gefühlt. 1737 erschien ein Schriftchen unter dem angenommenen Namen: „Nachsinner's Lesekunst, in welcher das Zorn-erweckende Buchstabiren aus dem Wege geräumt wird." Darin findet sich ein Spottgedicht auf die Buchstabirmethode, aus dem wir einige Strophen hier aufnehmen:

„Mein Leser, denke doch, wie lehrt und lernt man lesen!
Wenn man „hoch" lesen will, spricht man ha o ce ha.
Dann kommt das Wort hernach, wenn's erst confus gewesen.
Man tönet zweimal ha und ist doch hier kein a.
Warum nicht lieber ho anstatt ha o gesprochen,
Und dann den schwachen Ton des Stummen beigefügt?
So fordert's die Natur, sonst nagt man harte Knochen
Und macht, daß Groß und Klein am Schulton Ekel kriegt."

c. Die Buchstabirmethode gab einfachen Sprachlauten Namen, gleich als wären diese zwei- oder gar dreilautig, ch hieß ce-ha; sch: es-ce-ha.

d. Es fehlte der Methode in ihrer ursprünglichen Gestalt ganz an methodisch gestufter Ordnung ihrer Leseübungsstoffe. Gleich das Alphabet, mit dem man begann, gibt die Sprachlaute in bunter Reihe, Vocale und Consonanten durcheinander. Ebenso unmethodisch geordnet war der übrige Stoff des sogenannten ABC-Buches, vom Inhalte ganz abgesehen. Die erste Fibel schrieb Luther (zwischen 1525—1530). Sie enthielt: Das Alphabet, das Vaterunser, den Glauben und Gebete. Im Laufe der Zeit erschienen neue ABC-Bücher, doch mit wenig Verbesserungen. Zu Anfang des 18. Jahrhunderts erschien ein ABC-Buch mit Bildern. Schon auf dem Umschlag war ein Bild — nämlich ein Hahn, daher der Name „Hahnenfibel". In der Fibel selbst hatte jeder Buchstabe sein Bild. Zum Buchstaben A gab sie das Bild vom Affen, zu D vom Dachs, zu W vom Wolf u. s. w. Der Schulmann Bienrod in Wernigerode dichtete zu den Bildern Reimverse, zum Theil freilich ungeheuerliche bis zum Gruseln. Uebrigens war seine Poesie drum volksthümlich; denn er wandte die seit dem 9. Jahrhundert volksthümlich gewordene, daher in Sprüchwörtern, Sinnsprüchen, Bauern- und Wetterregeln häufig gebrauchten Reimverse mit vier Hebungen in jedem Verse an.

Zum Bild vom Affen liest man da:
„Der Affe gar possierlich ist,
Zumal wenn er vom Apfel frißt."

Zum Bild vom Dachs:
„Der Dachs im Loche beißt den Hund;
Soldaten macht der Degen kund."

Zum Bild vom Wolf:
„Ein toller Wolf in Polen fraß
Den Tischler sammt dem Winkelmaß."

Hierbei war die Idee, Wort und Bild zusammenzugeben, an sich gut. In der Lautirperiode kamen Bild und Reim aus der Fibel hinaus; die neuern Methoden haben beide wieder aufgenommen, aber in verbesserter Gestalt.

4. Verbesserungsversuche. Von Luther bis auf Stephani sind öfter Versuche gemacht worden, das geistlähmende Buchstabiren zu verbessern. Valentin Ickelsamer schrieb schon 1529 ein Büchlein: „Von der rechten weys lesen zu lernen." Seine Methode war auf völlige Beseitigung des Buchstabirens gerichtet. Von den positiven Verbesserungen der Buchstabirmethode selbst hier nur Einiges.

Manche Methodiker gaben die alphabetische Ordnung auf und lehrten zuerst alle Vocale, dann die Doppellaute, darauf erst die Mitlaute. Letztere ordnet man hier und da wieder nach ihrer Verwandtschaft in Lippen-, Hauch-, Kehllaute u. s. w.

Man sann hier und da auch darauf, dem Kinde das Auffassen der Buchstabenformen zu erleichtern, indem man diese Formen mit Gegenständen verglich, mit denen sie Aehnlichkeiten haben, z. B. das m mit dem Kamm, das n mit einer Thür. Man fragte: Wie heißt der Buchstabe, der ein Loch im Kopfe hat? (e), der einen krausen Kopf hat? (k), der ein Schurzfell vor hat? (h) u. s. w.

Basedow wollte die alte Buchstabirmethode im eigentlichen Sinne des Worts „genießbar" machen, indem er nämlich sämmtliche Buchstaben von einem Schulbäcker backen ließ, um in jeder Stunde die, welche von den Kindern gelernt worden, essen zu lassen. Basedow sagt darüber in einem Schriftchen: „Neues Werkzeug zum Lesenlernen" (Leipzig 1787): „Was wird denn diese Bäckerei kosten? Höchst wenig. Frühstück müssen die Kinder doch haben. Man bäckt also die Buchstaben um einen geringen Grad wohlschmeckender als das gewöhnliche Frühstück, ob es gleich auch von gemeinem Semmelteig geschehen kann. Wir haben die Erfahrung. Mehr als vier Wochen bedarf kein Kind des Buchstaben-Essens. Ist die Sache im Gange, so kostet die Formirung des Teiges in Buchstaben für jedes Kind täglich einen halben Pfennig. Dieß macht in der Woche drei Pfennige, und also in vier Wochen einen Groschen" ꝛc. Man sieht, welche Bedeutung Basedow dieser Spielerei gab und wie viel er sich von ihr versprach. Die Philanthropen haben sich gleichwol große Verdienste um Verbesserung der Lesemethode erworben; denn von ihnen gingen neue Lesefibeln aus, die in genetischer Weise mit den leichtesten Buchstaben und Sylben begannen und so zu schwierigeren Sylben und Wörtern fortschritten.

Auch Pestalozzi gab eine „Anweisung zum Buchstabiren und Lesen" heraus. Er lehrte die Kinder (wie vor ihm schon die Philanthropen) auswendig buchstabiren, ehe sie das ABC lernten. Er entwarf Reiheordnungen von Sylben als Grundlage des Lesens und Schreibens, indem er das ganze Alphabet nach den fünf Vocalen fünffach zusammensetzte, z. B.

ab-ba, ec-ce, id-di, fo-of, gu-ug.

Hierauf übte er das Zerlegen und Zusammensetzen, insbesondere das letztere, z. B. Brot: ro, rot, Brot; oder: ot, rot, Brot. Mensch: Me, Men, Mensch ꝛc. Pestalozzi selbst sagt von diesen Uebungen: „Man würde es kaum vermuthen, wie leicht und wie richtig die Kinder lesen

lernen, wenn sie die Grundsylben des Lesens ihrem Gedächtniß allgemein eingeprägt haben und ihre Organe zur leichten Aussprechung derselben geübt sind. Sie müssen dann auf dem Papier die doppelten, dreifachen und vierfachen Buchstabenreihen, wie sie zusammenstehen, nicht mehr buchstabiren, sondern dieselben auf einmal in's Auge fassen und aussprechen. Aber ich zeigte ihnen jede Reihenfolge erst dann auf dem Papier, wenn sie dieselben vollständig buchstabiren konnten, und zwar zuerst geschrieben, hernach gedruckt, weil mit den Uebungen des Schreibens eine Art Wiederholung des Buchstabirens verbunden werden kann, die von doppeltem Nutzen ist."

Beim Lesen bediente sich Pestalozzi auch großer, auf Papptäfelchen geklebter Buchstaben, weil das Bewegliche die Kinder mehr anspreche als das Stehende. Die Buchstaben für die Vocale waren roth, um sie besonders hervorzuheben. Auch unterschied Pestalozzi Name des Buchstabens von dem Laut desselben sorgfältig. Der große Mann war also hier auf gutem Wege zur Lautirmethode.

Aehnliche Verdienste um eine verbesserte Buchstabirmethode hat auch Pöhlmann, Director der Bürgerschule in Erlangen. Er zeigte in einer besondern Schrift von 7 Bänden ($12\frac{2}{3}$ Thlr.), wie das Buchstabiren vereinfacht und in Verbindung mit Denkübungen gebracht werden könnte.

Doch genug dieser geschichtlichen Notizen.*). Alle diese Verbesserungsversuche führten zwar zu verbesserten Behandlungsweisen der Buchstabirmethode, waren aber keine Radicalcur. Das Princip dieser Methode war falsch; darum mußte sie endlich fallen.

2. Die Lautirmethode.

A. Erstes Stadium derselben.

§. 147.

1. Geschichtliches. Die Versuche, die Buchstabirmethode zu verbessern, so anerkennenswerth sie an sich waren, konnten doch ihren Grundfehler nicht beseitigen: der Buchstabe, von dem auch hier gesagt werden muß, daß er tödte, blieb Ausgang und Princip der Methode. Die Lautirmethode schied vor Allem scharf: Laut und Lautzeichen; sie machte den Laut zum Ausgangspunkt, und das war das allein Richtige. Wie schon Valentin Ickelsamer auf beßtem Wege zur Lautirmethode gewesen, ist bereits bemerkt worden. Raumer sagt von ihm in seiner Geschichte der Pädagogik: „Seine Methode war in der That eine Art Lautirmethode. Er zerlegt die Worte in ihre Laute, ordnet und be-

*) Wer darüber mehr lesen will, dem empfehlen wir den sehr lehrreichen Aufsatz: „Kritische Geschichte des ersten Leseunterrichts" in den Sprachlichen und pädagogischen Abhandlungen von Dr. Jütting.

schreibt die Laute im Ganzen fein und lebendig, und kommt zu dem Ergebniß, daß man auch beim Unterricht den Namen der Buchstaben von deren Laute wohl unterscheiden müsse."

Die praktische Ausführung dieser Idee, die Bearbeitung einer vom Laut ausgehenden Leselehrmethode, verdankt die Volksschule dem bayerschen Regierungs- und Schulrath D. Heinrich Stephani (geb. 1761).

Stephani, ein Mann von pädagogischem Scharfblick und Takt, erkannte die Unnatur der Buchstabirmethode und den großen Schaden, den eine so naturwidrige Lehrart für die erste Entwickelung des Kindes haben müsse. Darum hielt er's für nothwendig, hier ein besseres Lehrverfahren aufzustellen; denn — sprach er — „es ist nicht eher an eine Verbesserung der Volksschule zu denken, bis der Leseunterricht, der die meiste Zeit in den Schulen verschlingt, auf einfachere Principien zurückgeführt worden ist." Das einfache Princip war ihm aber, wie bemerkt, der Laut.

Stephani hat die Ideen seiner neuen Leselehrart insbesondere in zwei Schriften niedergelegt, die wir gleich hier anmerken wollen. 1804 schrieb er: „Kurzer Unterricht in der gründlichsten und leichtesten Methode, Kindern das Lesen zu lehren." 1814: „Ausführliche Beschreibung meiner Lautirmethode."

2. Wesen und Stufen der neuen Methode. Stephani ließ also jeden Buchstaben seinem Klange nach sprechen, wie er ihn in der Rede wirklich hat. Was in Kamm am Ende gehört wird, ist der Laut für m; was in Ball am Ende erklingt, ist der wahre L-Laut.

Wie die Buchstabirer das Hersagen der Buchstaben buchstabiren nannten, so nannten die Lautirer das Aussprechen der Laute der Buchstaben lautiren, die Methode selbst aber Lautirmethode. Der Name Lautmethode ist wenig gebräuchlich, auch nicht so zutreffend.

Sehr interessant ist es, wie Stephani selbst den Stoff seiner Fibel ordnete. Man erkennt daraus sein bedeutendes methodisches Talent. Wir werden aber sehen, daß er dennoch Fehler machte, die erst von andern Methodikern verbessert worden.

Stephani unterschied folgende sieben Hauptstufen.

I. „Zuerst mußten die Kinder alle Buchstaben rein aussprechen lernen."

Den Anfang machte Stephani mit den einfachen 8 Grundlauten nach der Folge ihrer Entstehung, nämlich:

a e i o u ä ö ü.

Aus diesen 8 Grundlauten bildete Stephani eine Art Tonleiter, die er so ordnete:

u o a ö ä e ü i.

Darauf folgten bei Stephani Verbindungen zweier Grundlaute, die er Vocalsylben nannte, als:

ai au äu eu ei.

Hierauf übte Stephani sechs Stimm-Mitlauter:

j w m n l r.

Der Lehrer sollte den Kindern diese Laute so vorsprechen, wie sie am Ende folgender Wörter lauten, nämlich: r wie in Herr, l wie in Ball, n wie in Mann, m wie in Kamm, w wie in ew-ig, j wie am Anfang von Jonas. Nun folgen die 13 übrigen Mitlauter, deren Laut wieder aus dem Schlußlaute bestimmter Wörter entnommen werden sollte: f aus tief, v aus brav, s aus Schoos, sch aus frisch, g' aus Weg, ch aus Bach, h aus Reh, b aus Grab, p aus Alp, d aus Bad, t aus Gott, g aus Tag, k aus Rock &c.

II. „Es folgte die Uebung im selbstthätigen Lesen einfacher Sylben."

Den Anfang machten einfache, aus Mit- und Grundlauten zusammengesetzte Sylben. Die Mitlauter wurden in der oben angegebenen Ordnung mit den Grundlauten verbunden, und zwar jeder erst als Vor-, dann als Nachlaut (ma — am). Nach Stephani sollte der 2. Buchstabe jeder Sylbe vom Lehrer zugehalten werden; den ersten sollte dann das Kind so lange tönen lassen, bis der Lehrer die Hand vom zweiten abhob, worauf der erste Laut mit dem zweiten zusammenfloß. Bei den tönenden Lauten (m n s f &c.) war das leicht. Bei den Stoßbauten b p d t g' k ließ Stephani den betreffenden Stoßlaut so lange wiederholen, bis er die Hand vom Selbstlauter abhob, also so:

bb'b'b'b'b'b'b'**a**.

An die zweilautigen Sylben schlossen sich Wörter, aus 2 und 3 Sylben bestehend, in denen aber jede Sylbe nur 2 Laute haben sollte: Au-ge, ei-ne, Ei-che, Fi-sche-rei u. s. w.

III. „Jetzt wurden die Kinder im selbstthätigen Lesen einfacher Wörter geübt."

Hier kamen vor a. einsylbige Wörter mit einem Mitlaut vorn und hinten; b. dergleichen zweisylbige und c. mehrsylbige. Beispiele.

IV. „Uebung im Lesen der Wörter mit Dehn- und Schärfungszeichen."

Die gedehnte und geschärfte Aussprache der Sylben und Wörter wird entweder nicht oder durch besondere Buchstaben angedeutet: die Dehnung durch Verdoppelung des a, e oder o, und durch e hinter dem i (ie), durch h hinter den 8 Grundlauten und durch h hinter dem t (th), die Schärfung durch Verdoppelung der Mitlauter m, n, r, f, l, g, t, d, b, s, k (ck), z (tz).

V. „Lesen von Sylben mit gehäuften Mitlautern."

VI. „Die Kinder lernen die Wörter in Sylben abtheilen."

VII. „Uebungen im elementarisch genauen Lesen ganzer Sätze."

3. Werth und Mängel. Wir haben den Stephani'schen Leselehrgang mit Fleiß etwas ausführlich dargelegt, um nun seine Vorzüge, aber auch seine Mängel besser kenntlich machen zu können.

a. Vorzüge. α. Stephani ging von der Sache aus, denn die

Laute sind ja die wahren Grundelemente der Sprache, nicht die Buchstaben. β. Stephani übte die Sprachwerkzeuge in ganz elementarischer Weise und begründete so eine vollkommen reine Aussprache aller Sprachlaute. γ. Diese reine Aussprache war wichtig für den gesammten nachfolgenden Sprachunterricht, insbesondere für das euphonische Lesen der höhern Stufen. δ. Indem Stephani Laut und Buchstaben scharf unterscheiden lehrte, ermöglichte er eine bessere Einsicht in die Art und Weise, wie Gesprochenes geschrieben wird, und förderte so auch die Orthographie. Endlich ε. wurde auch viel Zeit erspart; denn die Lautirmethode führte viel eher zum fertigen und guten Lesen.

Stephani's Leselehrgang ist streng synthetisch geordnet, stetig vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitend; auch weiß er die Selbstthätigkeit des Kindes angemessen anzuregen und zu steigern (s. III.); bei alledem war seine Methode noch mangelhaft. Da sehen wir wieder einmal, daß mit Aufstellung von an sich richtigen didaktischen Grundsätzen und Regeln lange noch nicht Alles gethan ist.

b. Mängel. Scholz sagt: „Stephani will, daß sämmtliche Sprachlaute ohne Berücksichtigung der alten Buchstabennamen den Kindern vorgelautet und von diesen nachgelautet werden sollen, und diese Uebung soll so lange fortgesetzt werden, bis sie jeden Buchstaben, den man ihnen zeigt, dem Laute nach angeben und ebenso für einen angegebenen Laut den ihm entsprechenden Buchstaben finden können. Er macht sich deßhalb bald am Anfange zweier pädagogischen Sünden, nämlich einer Unterlassungs- und einer Begehungssünde schuldig, indem er α. die einleitenden Sprechübungen ganz unterläßt, und β. den Kindern zumuthet, daß sie eine solche Masse einzelner Buchstaben des kleinen und großen Alphabets hinter einander weg behalten sollen, bevor sie Lautverbindungen kennen lernen."

Scholz gibt hier die wesentlichen Mängel der Stephani'schen Lesemethode treffend an: es fehlten bei Stephani die vorbereitenden Sprechübungen; sodann verfiel er fast wieder in jenen Schlendrian des Buchstabirens, indem er erst das ganze Alphabet durch- und einlautiren ließ. Zudem ist aber bei Stephani von einer Verbindung des Schreibens mit dem Lesen auch noch nicht entfernt die Rede, da doch beide Uebungen in der Elementarclasse auf's engste zusammengehören.

B. Die verbesserte Lautirmethode.

§. 148.

Die deutsche Schule begrüßte die Lautirmethode mit Freuden. Aber Stephani mußte sich's gefallen lassen, daß die Praktiker seine Methode wesentlich änderten. Diese Verbesserungen gäben für sich wieder eine Art Geschichte der Lautirmethode, wenn wir darauf im Einzelnen eingehen könnten.

Noch jetzt geben viele Schulmänner der Lautirmethode den Vorzug vor allen andern. Es wird darum keiner Rechtfertigung bedürfen, wenn wir den Lehrgang für Lesen und Schreiben in der Elementarclasse nach den Grundsätzen der Lautirmethode hier etwas ausführlich darlegen. In dieser unserer Darlegung behandeln wir den Lehrgang für's Lautiren und Lesen apart, darauf erst den für's Schreiben.

Erstes Schuljahr.

I. Das Lautiren und Lesen im ersten Schuljahr.

1. Vorübungen. Viele Kinder, namentlich auf dem Lande, kommen mit sehr mangelhafter Aussprache und dürftiger Sprechfertigkeit zur Schule. Für ö sprechen sie e, für ü i; b und p, d und t werden nicht unterschieden; in mehrlautigen Sylben bleiben Laute ganz aus; von sinngemäßer Betonung ist noch wenig zu spüren. Es war daher ganz angemessen, daß das eigentliche Lautiren erst durch besondere Sprechübungen vorbereitet wurde, nach dem richtigen Grundsatz: „Man muß das Kind erst reden lassen, ehe man es lesen lehrt."

Durch diese Uebungen wollte man das Ohr der Kleinen schärfen, den Mund bilden. Die Kleinen sollten jeden Sprachlaut rein in sich aufnehmen, darauf eben so rein wiedergeben lernen. Man ging bei diesen Sprechübungen von den einfachsten Lauten aus und schritt stufenweis fort bis zu ganzen Sätzen. Der Inhalt einer guten Fibel, wie z. B. der von Scholz, wurde zum großen Theil in diesen vorbereitenden Sprechübungen durchgemacht. Waren Ohr und Mund der Kinder durch diese Uebungen, die 4—6 Wochen andauern konnten, genügend gebildet und geübt, dann ging's zum eigentlichen Lautiren.

2. Das Lautiren. Nach solchen Vorübungen im Sprechen schritt man also zum eigentlichen Lautiren. Das ging nun im Allgemeinen rasch von Statten; denn die Kinder hatten an der Lesemaschine nicht mehr mit der Aussprache der Laute zu kämpfen, sondern es lediglich mit dem Auffassen der Lautzeichen und ihres Klanges zu thun.

Man brauchte auch die Buchstaben nicht mehr nach der Sprechleichtigkeit zu ordnen; denn die Schwierigkeiten der reinen Aussprache waren ja schon bei allen Lauten überwunden. Den Vorübungen verdankte man es, daß man die nun an der Lesemaschine einzuübenden Buchstaben in der Folge durchnehmen konnte, in welcher man sie schreibend einzuüben hatte; die Schreibleichtigkeit war allein noch das ordnende Gesetz. Nun war es auch möglich und leicht ausführbar, dem Lautiren und Schreiben ein und dieselbe Folge der Sprachlaute zu Grunde zu legen und so beiderlei Uebungen auf's engste zu verbinden. Denkende Elementarlehrer richteten ihren Gang wol so ein, daß sich das Schreiben und das Lautiren nach Druckschrift immer auf gleicher Stufe hielten. Manche ließen das Schreiben sogar immer

um einige Uebungen vorangehen. Letztere waren auf gutem Wege zur Schreiblesemethode.

In der praktischen Ausführung vermied man die Fehler Stephani's. Man übte zwar auch erst die Grundlaute:

a e o u — ä ö ü i

ein; vielleicht auch noch:

au äu eu ei ai.

Von da übte man jeden Mitlaut zwar auch erst an sich, dann aber sofort in Verbindung mit Selbstlautern, so daß also sehr früh Lautiren und Lesen Hand in Hand gingen. Man ließ also z. B. den Buchstaben m nach seiner Form und seinem Klang auffassen, darauf wurde aber sofort gelesen: ma mo mu me mi — am om um em im — ma im me om ꝛc. Man behandelte also die Mitlaute als mitlautende Sprachelemente, als Consonanten der Sonanten oder Vocale. Die Aufeinanderfolge der Consonanten bestimmte sich ebenfalls nach der Schreiblcichtigkeit m n w r l b d t k j g p ꝛc.

Den ganzen Gang dieser elementaren Leseübungen darzulegen ist nicht möglich, auch nicht nöthig. Man nehme eine gute Fibel, die nach der Lautirmethode bearbeitet worden, zur Hand, die gibt den Gang vollständig. Wir lassen darum nur noch einige methodische Bemerkungen folgen.

a. Gute Elementarlehrer hielten streng darauf, daß die Kinder jeden Buchstaben genau ansahen, damit sie die Form genau auffaßten; die Kinder mußten sodann ebenso scharf den Klang auffassen. Form und Klang mußten sich in der Seele des Schülers so fest verbinden (associiren), daß dieser durch den Buchstaben sofort an den Laut, durch den Laut sofort an den Buchstaben erinnert wurde.

b. Gute Elementarlehrer wußten auch schon die ersten Uebungen auf verschiedene Weise interessant zu machen. Sie bildeten kleine und größere Lautreihen, zum Theil scalenartige, z. B.: a o u — a u o — u a o — u o a oder: i a o u — u o a i e — ä ö ü ꝛc.

Oder sie bildeten geflissentlich sinnvolle Sylben und Wörter, welche die kindliche Einbildungskraft anregten. Ließ man lesen: mu, so lag die Frage nahe: wer macht denn mu? Es bildete sich der Satz: Die Kuh macht mu, oder mu macht die Kuh. Ebenso erinnerte man bei: bä an das Schaf, bei: hau an den Hund, und ließ dabei immer gleich einen Satz bilden und sprechen. Bei Wörtern wie: Maus, Haus — Mund, Hund wurde wol auch eine ganz kurze Denk- und Sprechübung angeschlossen, vielleicht im Anschluß an ein Bild, so daß auch der Anschauungsunterricht hereingriff.

c. Die ersten Lautir- und Leseübungen wurden an der Lesemaschine betrieben. Die beweglichen Buchstaben ließen es zu, jede Sylbe und jedes Wort nach Belieben zu zerlegen und zusammenzusetzen. Man konnte sogar von den Kindern selbst Sylben zusammensetzen lassen.

Wenn nun das Kind an der Lesemaschine 2-, 3-, 4-lautige Sylben, 2- und 3-sylbige Wörter fertig lesen gelernt, dann übte man es an sogenannten Lesetafeln, darauf endlich in der eingeführten Fibel. Im ersten Jahre brachten es fleißige und geschickte Elementarlehrer fast bei allen Kindern der untersten Abtheilung dahin, daß diese kurze kindliche Erzählungen, leichte Reime und Verschen, einfache Beschreibungen &c. richtig, fertig und mit leidlichem Ausdruck zu lesen vermochten.

II. Das Schreiben im ersten Schuljahr.

Allgemeine Vorbemerkung. Das Lesen setzt Schrift voraus, und die ist entweder Druck- oder Schreibschrift. Fast alle früheren Elementarlehrer übten das Lautiren zuerst nur an Druckschrift. Da aber die Elementarclasse in der Regel Kinder von zwei Jahrgängen in zwei Abtheilungen hat, so war es schon aus diesem Grunde nöthig, für die andere Abtheilung, die der Lehrer mit Lesen nicht beschäftigen konnte, eine passende Uebung zur Selbstbeschäftigung zu haben. Dazu eignete sich das Schreiben vorzüglich. Da das Geschriebene doch auch gelesen werden mußte, so ergaben sich nun zweierlei Leseübungen — Lesen nach Druck- und nach Schreibschrift, die parallel betrieben wurden. Man fand das im Allgemeinen unbedenklich; denn da viele gedruckte Buchstaben mit den Current-Buchstaben Aehnlichkeit haben, z. B. i, n, m, l — so hielt man das Erlernen von zwei Alphabeten nicht für zu schwer. Ja man fand es auch pädagogisch richtig; denn nur so könne man auch dem Elementarschüler zum Bewußtsein bringen, daß die Buchstabenform an sich zufällig sei. Spätere Methodiker dagegen hielten es methodisch für richtiger, die Kleinen vorerst nur in einer Schriftart zu üben und zwar in der Schreibschrift. So entstanden Fibeln in Schreibschrift (Scholz). Auch wir halten das methodisch für das Richtigere und Leichtere. Wir kommen darauf später zurück. Da es aber schwieriger ist, gleichzeitig in die Schreib- und Druckschrift einzuführen, so wollen wir hier diesen schwierigeren Weg wählen und zeigen, wie auch hier den didaktischen Regeln Rechnung zu tragen ist. Bemerke hier, wie in der Praxis sich eine Idee schrittweis fortentwickelt: Erst nur Lesen nach Druckschrift, ohne Schreiben; dann Lesen und Schreiben, aber so, daß jedes seinen Gang für sich ging; dann Lesen und Schreiben in gleichem Schritt; dann Schreiben und Lesen nach Druckschrift, mit Vortritt des Schreibens; dann nur Lesen nach Schreibschrift.

1. Vorübungen des Schreibens. Vorübungen des Schreibens haben den Zweck, das Kind zu üben, mit Stift und Schiefertafel umgehen und etliche Striche und Züge malen zu lernen, die das spätere Buchstabenschreiben vorbereiten. Wir empfehlen folgende Uebungen:

a. Das Malen von Punkten: . . . .

b. Zeichnen von Strichen, und zwar

von schrägen: / / /

von horizontalen: — — —

von verticalen: | | |

c. Ein schwacher und starker Strich werden verbunden,

/\/\, oder: /\/

d. Bogenbildungen: ∪ ∩ ⊂ ⊃

Diese Uebungen genügen, und kann man nun sofort zum Buchstabenschreiben übergehen.

Figuren aus Punkten oder Strichen schon jetzt bilden zu lassen, ist für die unbeholfenen Kleinen noch zu schwer.

2. Lehrgang für's Buchstabenschreiben. Die Stufenfolge der Buchstaben ordnete man nach der Schreibleichtigkeit im Allgemeinen, wie folgt:

a. die kleinen oder Mittelbuchstaben:

i n m ü u c e ei eu r v w o ö a ä äu.

b. Die Hochbuchstaben: t k l b d s.

c. Die Tiefbuchstaben: j g p q z x y.

d. Die Langbuchstaben: ſ f ſſ ff ß h ch ſch.

Der Lehrer ritzte in die Schiefertafel der Kinder für die Mittel-, Hoch- und Tiefbuchstaben Linien ein, wodurch den Kindern die Höhenmaße gegeben waren.

3. Lehrverfahren. Vorthun in möglichster Vollkommenheit, Nachthunlassen: das ist die Grundregel für die Elementarstufen aller technischen Fertigkeiten. Der Lehrer schrieb jeden Buchstaben, der vom Kinde eingeübt werden sollte, an die Wandtafel, wobei er sich so zur Tafel stellte, daß jedes Kind die Entstehung des Buchstabens genau sehen konnte. Man ließ den vorgeschriebenen Buchstaben anschauen, lautiren, mit dem Zeigefinger der rechten Hand in die Luft malen, seine Bestandtheile benennen, endlich auf der Tafel nachschreiben.

Das Benennen der Haupttheile der Buchstaben war und ist eine überaus nützliche und empfehlenswerthe Uebung. Wenn der Lehrer i angeschrieben, mußten die Kinder sprechen: Haarstrich, Grundstrich, Haarstrich, Punkt, oder besser: Aufstrich, Abstrich, Aufstrich, Punkt. Hierauf schrieb die ganze Abtheilung den Buchstaben in der Luft und sprach dazu: auf, ab, auf, Punkt. Bei t wurde gesprochen: hochauf, herab, Schleife: bei d: Aufstrich, Abstrich, hochauf, Ringel; bei l: hochauf, Schleife; bei b: hochauf, Schleife, Aufstrich, Ringelpunkt; bei h: Aufstrich, Schleife, tiefab, Schleife. U. s. w. Ein denkender Elementarlehrer wird jeden Buchstaben nach seinen Hauptbestandtheilen knapp und merkhaft beschreiben. Die Beschreibungen müssen aber, wie beim Taktschreiben, stehende Bezeichnungen haben; denn wechselnde Benennungen würden die Kinder verwirren und verhindern, daß diese Beschreibungen im Chor gesprochen werden könnten.

Es kann nicht fehlen, daß unter der Hand der Anfänger Mißgestalten zum Vorschein kommen. Nur fortgesetzte Uebung bessert das. Man schreibe aber den in Uebung befindlichen Buchstaben immer wieder an, lasse seine Entstehung und richtige Form immer wieder anschauen, seine Theile immer wieder beschreiben, bis endlich sich die richtige Form imprimirt hat und das Kind geschickt wird, die betreffende Form richtig

darzustellen. Es schadet nichts, wenn der Lehrer neben die correcte Form eines Buchstabens hie und da auch einmal die falsche Form eines Kindes stellt, damit durch den Contrast die richtige Form für alle Kinder der Abtheilung desto schärfer hervortrete.

Auf diese Weise werden alle Buchstaben des Alphabets vorgeschrieben und nach Vorschrift eingeübt. Wenn aber der erste Mitlaut eingeübt ist, dann lasse man sofort 2=lautige Sylben schreiben, mit der Zeit auch 3= und 4=lautige. Sind i und n einzeln geschrieben, so übt man: in, ni, sind o und m geübt, dann werden die Sylben: im mi mo om — nim nom 2c. geschrieben. Man geht hierbei ganz denselben Weg, den gute Fibeln zeigen. Kürze halber verweisen wir auf die methodisch vortrefflich geordneten Stoffe in dem ersten „Lesebuch für Bürgerschulen" von Lüben und Nacke.

Mit dem Schreiben nach Vorschrift verbindet man in angemessener Weise: Gehör= und Abschreibübungen. Das Gehörschreiben besteht darin, daß man Laute oder Sylben vorlautirt, nachlautiren läßt und dann die Aufgabe stellt, den gehörten Laut oder die gehörte Sylbe aufzuschreiben. Auch diese Uebungen haben ihre Stufenfolge, entsprechend der, die bei den vorbeschriebenen Schreibübungen bereits bemerkt worden. Diese wichtigen Gehörschreibübungen sind eine Art Dictirübungen — Elementardictirübungen. Man lasse aber hier vorerst nur solche Sylben und Wörter schreiben, deren Laute deutlich herausgehört werden, z. B. ein, Bein, mau, Maul; nicht aber Thal, Stahl. Erst wenn dergleichen Wörter im Lesebuch öfter vorgekommen und das Wortbild sich dem Auge und Gedächtniß der Kinder fest eingeprägt hat, können auch Wörter dieser Art nach dem Gehör geschrieben werden, was nach dem gewöhnlichen Gange jedoch erst im zweiten Schuljahr der Fall sein kann. Das Bildende dieser Uebungen leuchtet von selbst ein. Das Kind empfängt hier eine Aufgabe durch den Mund des Lehrers, muß sie aussprechen und merken, muß sich auf die Buchstabenformen besinnen und das Ganze ohne Vorschrift aus dem Gedächtniß aufschreiben. Dieses Gehörschreiben ist eine vortreffliche Probe, ob sich Laut und Lautzeichen in der Seele des Kindes fest verbunden haben und ob auch alle Buchstabenbilder so fest stehen, daß sie augenblicklich geschrieben werden können. Was man dictando schreiben läßt, wird übrigens auch aus der Fibel genommen; denn der sprachliche Stoff dieser muß lesend und schreibend ganz in succum et sanguinem der Kleinen übergehen. Es wird so durch die Fibel auch ein tüchtiger Unterbau für die Orthographie gewonnen.

Man überschaue nur einmal die Mannichfaltigkeit der Uebungen des elementaren Lesens und Schreibens: Sprechübungen, Lautiren, Lesen, Schreiben, lautirendes Auflösen mehrlautiger Sylben und Wörter, Lesen nach Druck= und nach Schreibschrift, Schreiben nach Vorschrift an der Wandtafel, nach dem Gehör und nach

Druckschrift. Natürlich waren und sind alle diese Uebungen nach ihren Schwierigkeiten, nach der Regel: vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten zu ordnen.

Zweites Schuljahr.

I. Lesen im zweiten Schuljahr.

Was im 2. Schuljahr gelesen werden soll, gibt das Elementarlesebuch, z. B. Lebensbilder II von Berthelt, Jäkel, Petermann und Thomas, oder: Lesebuch für Bürgerschulen II von Lüben und Nacke.

An diesen Stoffen wird zunächst die Lesefertigkeit weiter ausgebildet, dabei aber auch das sinngemäße und ausdrucksvolle Lesen, der Bildungsstufe der Kleinen angemessen, mit geübt. Der Lehrer hat jedes einzelne Lesestück nach seinem Sinn und Ausdruck wohl zu durchdenken, in der Stunde selbst es, nachdem es die Kinder mechanisch fertig lesen gelernt, musterhaft vorzulesen und Satz für Satz nachlesen zu lassen, bis die Kinder das Ganze musterhaft nachlesen gelernt. Das bloße Vorthun macht's aber allein noch nicht. Bewußtes sinngemäßes Lesen setzt Verständniß des Lesestückes voraus. Darum möge der Elementarlehrer auch die kleinen Lesestücke der Fibel, jedoch in einfachster Weise, besprechen, damit den Kleinen der Sinn klar werde. Hat das Lesebuch Bilder, dann wird daran eine Besprechung in Form des Anschauungsunterrichts geknüpft. U. s. w.

Ein wohleingeübtes Lesestück muß aber von Zeit zu Zeit immer wiederholt gelesen werden, wobei auf immer reinere Aussprache und immer vollkommnern Ausdruck gehalten wird. Der Leselehrer verfährt hier ähnlich wie ein guter Clavierlehrer, der neben den mechanischen Fingerübungen auch leichte klangvolle Musterstücke einübt, um das Gefühl für das musikalisch Schöne zu wecken und zu veredlen, und der dann die guteingeübten Tonstücke immer wieder spielen läßt, um dem kleinen Spieler auch musikalischen Genuß zu bereiten. Es ist besser, 10 mustergültige Lesestücke gut lesen lehren, als 30—40 flüchtig lesen lassen. Was aber das Gut-lesen betrifft: so fordere man nicht Leistungen, die über der Bildungsstufe der Unterclassenkinder liegen. Das Kind denkt und fühlt kindlich; auch sein ausdrucksvolles Lesen gehe nicht über das Kindliche hinaus.

Jede gute Fibel enthält auch für das Alter von 7 Jahren kindliche Poesien. Diese lasse man nicht nach dem Reime, sondern nach dem Sinne lesen, eine Anzahl auch auswendig lernen und dann gut vortragen. Aber auch kleine prosaische Lesestücke, besonders geschichtliche, kann man, wenn sie öfter gelesen worden, vortragen lassen. Man mache mit dergleichen Uebungen bei 7—8jährigen Kindern wenigstens einen Anfang.

II. Das Schreiben im zweiten Schuljahr.

Am Ende des ersten Schuljahres sollen also die Kinder soweit im Schreiben gefördert sein, daß sie die Wörter und einfachen Sätze der ersten Fibel correct abschreiben und auf Vorsprechen auch correct nachschreiben können. Wenigstens sollen die geweckteren Kinder dieß Ziel erreichen.

Das 2. Schuljahr führt nun die Kinder weiter. Man übt das Satzschreiben bis zum Schreiben kleiner Beschreibungen und Erzählungen, wie sie im Lesebuche enthalten sind. Denn das Lesebuch ist auch hier für die Sprachbildung der Kinder das Hauptbuch. Der Lehrer entnehme daher, was er schreiben läßt, fast ohne Ausnahme aus dem Lesebuche — für gewöhnlich aus den Lesestücken, die schon gelesen worden. Wenn man streng darauf hält, daß die Kinder beim Lesen alle Wörter genau anschauen, und daß sie sie auch beim Schreiben genau in's Auge fassen: dann prägen sich die Wortbilder mit der Zeit ganz fest ein, wodurch der Orthographie der wichtigste Dienst geleistet wird. Zur Befestigung in der Rechtschreibung dient es ferner, wenn man die zu schreibenden Wörter aus dem Kopfe buchstabiren läßt, eine Uebung, die aber erst im zweiten Schuljahr eintreten darf, hier aber viel zu üben ist. Im ersten Schuljahr würde sie verwirren und schaden; dort ist nur das lautirende Zergliedern der Wörter am Platze.

Im Schreiben hat das 2. Schuljahr folgende Uebungen:

a. Abschreiben von an die Wandtafel geschriebenen Sätzen.

b. Abschreiben von Sätzen und kleinen Erzählungen ꝛc. aus dem Lesebuche.

c. Dictandoschreiben, wozu der Lehrer bereits gelesene oder geübte Sätze und kleine Erzählungen ꝛc. des Lesebuches benutzt.

3. Die Schreiblesemethode.

§. 149.

1. Geschichtliches. Eine besondere Leselehrmethode hat der um die pädagogische Wissenschaft im Allgemeinen und um die specielle Methodik im Besondern hoch verdiente bayersche Schulrath Dr. Johannes Baptist Graser aufgestellt. Die Buchstabirmethode war ihm ein Greuel; er nannte sie eine Tortur des Geistes, weil hier der Geist Formen und Bezeichnungen unvermittelt aufnehmen müsse. Aber auch der Lautirmethode war er sehr abhold; er nannte sie ein Gezisch und Geflitsch, die „erste Kindesqual", weil auch da die Buchstabenformen auctoritätsmäßig eingeprägt würden. Nach Graser wurden nämlich, wie wir weiter unten genauer sehen werden, die Buchstaben nicht als fertige, traditionelle Formen gegeben, sondern als Nach-

bildungen der Mundstellungen behandelt, also eigentlich als Lautbilder.

Das eigentlich Neue und Charakteristische der von Graser aufgestellten Methode deutete er schon im Namen an; er nannte sie nämlich „Schreiblesemethode", oder vollständiger: „die Methode des Schreibend-Lesenlehrens und -Lesenlernens".

Es hatten zwar vor Graser auch schon die Lautirer das Schreiben mit dem Lesen verbunden, wie oben dargethan worden; aber Graser verband das Lesen mit dem Schreiben. Er ging von der historischen Thatsache aus, daß die erste Schrift Schreibschrift, das erste Lesen ein Lesen nach Schreibschrift gewesen sei. Hieraus zog er die Folgerung, daß, wenn man naturgemäß verfahren wolle, auch unsere Kinder erst schreiben lernen müßten, bevor sie läsen; doch sollten sie bei jedem Fortschritt im Schreiben sofort auch einen Schritt im Lesen thun. Schreiben und Lesen sollten in dieser Weise immer Hand in Hand gehen. Man merkt bald, daß dieser Grundsatz einen ganz neuen Lehrgang bedingen und eine neue Lehrweise zur Folge haben mußte.

Eine andere Eigenthümlichkeit haben wir ebenfalls bereits angedeutet, nämlich die, daß Graser sich bemühte, mit den Kindern die Buchstabenformen aus den Mundstellungen und Mundbewegungen heraus gleichsam immer von neuem zu erfinden. Auch hierüber bald mehr.

Wie übrigens Stephani mit seiner Lautirmethode, so hatte auch Graser mit seiner Schreiblesemethode Vorläufer. Wir nennen nur Wolfgang Ratichius (aus dem 17. Jahrh.) und den Franzosen de Launey (aus dem 18. Jahrh.). W. Ratichius schlug vor, bei dem Unterricht im Lesen das Schreiben zu Hülfe zu nehmen, mit den einfachsten Buchstaben anzufangen, diese mit rother Tinte vorzuschreiben und hernach vom Schüler unter öfterer Aussprache des Namens mit schwarzer Tinte überfahren zu lassen. de Launey stellte eine Methode auf, bei der die ersten Schreibübungen mit dem auf die Laute gegründeten Leseunterrichte verbunden waren.

2. Lehrgang — meist mit Graser's eigenen Worten. „Es ist nichts weniger als gleichgültig, wie und auf welche Weise das Lesen in der Schule gelehrt wird. Denn es ist die erste Behandlung eines Schülers, und es kommt ungemein viel darauf an, ob sie geistanregend, geistentwickelnd und die Selbstthätigkeit befördernd ist oder nicht. Aller Leseunterricht, der mit dem Lesen beginnt, ist ein naturwidriger Gang. Der nächste Zweck des Unterrichts und die Grundsätze des Menschenunterrichts überhaupt fordern, daß der Anfang mit dem Schreiben gemacht wird; denn zuerst muß das Wort in Schrift dargestellt werden, ehe gelesen werden kann, und soll der Mensch beim Erwerb dieser Kenntniß und Kunst nicht maschinenmäßig behandelt werden, so muß er, ehe er lesen soll, erst die Einsicht in den natürlichen Gang erhalten, wie es zuging, daß hier Zeichen erschienen, welche für

articulirte Töne bestehen und den Anschauenden zum Hervorbringen derselben auffordern sollen."

Auch Graser macht gewisse Vorübungen, die das Schreiben und Lesen vorbereiten sollen. Er veranlaßt eine Unterredung, in der die Kinder ihre Wünsche, Wahrnehmungen, Empfindungen und Gefühle ausdrücken, wobei er auf reine Aussprache hält. Hierauf bringt er das Kind zu der Erkenntniß, daß es nicht blos eine Sprache für's Ohr, sondern auch eine Sprache für's Gesicht gebe. Er macht aufmerksam, wie man durch Winke und Geberden zu Andern sprechen könne, auch durch Zeichnungen von Gegenständen. Er verabredet dann mit seinen Kindern eine Zeichensprache. Ein gebogener Finger bedeutet: komm! Er wird abgebildet durch ein lateinisches C. Ein Kreis mit Daumen und Zeigefinger gebildet, bedeutet: heute. Er wird abgebildet durch ein lateinisch O. Ein Finger über das vorige Zeichen gelegt, bedeutet: nach. Er wird abgebildet durch Θ. Ein Tüpfel in dem Kreis bedeutet: Baireuth. Sonach heißt: C O Θ ⊙: komm' heute nach Baireuth. Wie würde also zu lesen sein: O C Θ ⊙? oder Θ ⊙ O C?

So gab Graser auch noch für andere Wörter willkürliche Zeichen. (Siehe dessen „Wortzeichenschrift mit den beiden Händen dargestellt".) Er setzte diese Uebungen so lange fort, bis die Kinder selbst lebhaft fühlen gelernt, daß diese Art der Schriftsprache doch eine sehr schwere sei. Und nun nimmt er mitleidig den Stein weg von den Herzen der Kleinen, indem er sie eines schönen Tages mit der Erklärung überrascht, daß er eine viel leichtere Schriftart kenne, welche äußerst leicht zu lernen und zu gebrauchen sei, zumal man dabei nicht über 20 Zeichen nöthig habe, um Alles zu sprechen, und die Schriftzüge dafür aus zwei Grundfiguren hergeleitet werden könnten. Freilich sonderbar genug, daß Graser hier Zeichen gebraucht, welche die Sache gar nicht abbilden, ganz seinem Princip entgegen, daß die Buchstaben ursprünglich Lautbilder gewesen seien. Wenn Schleiermacher sagt, „man solle nichts lehren, was nachher im Leben seine Geltung verliere": so fehlte Graser auch gegen diesen gewiß sehr richtigen didaktischen Grundsatz.

Nun werden von Graser von neuem Sprech- und Sprachübungen angestellt, jetzt jedoch für den Zweck, den Schüler auf die Articulation der Wortsprache und auf die dadurch entstehenden Mundstellungen aufmerksam zu machen. Graser spricht den Satz vor: „Komm her"! Er nimmt an, es sage Jemand: „omm her"! ein Anderer: „ko her"! Er läßt die Kinder bemerken, daß im ersten Falle vorn, im zweiten hinten ein Bestandtheil weggelassen worden sei. Lasse man beide Bestandtheile weg, so bleibe „o" übrig. In „komm" stellten sich also drei Lautbestandtheile dar.

Graser fährt fort: „Glaubst du, der Mund habe sich bei dem Aussprechen dieses Wortes nur einmal oder dreimal geändert?

Wir wollen auch dieß beachten. Der Lehrer spreche zunächst: o. Der Mund ist rund oder kreisförmig. So lange man diese Mundstellung behält, bleibt o. L. Sprich du auch o! Was bemerkst du an meinem und deinem Munde für eine Mundstellung? (Wir wollen sie mit einer Figur bezeichnen.) K. Eine kreisförmige. L. So lange du diese Stellung beibehältst und einen Laut von dir zu geben trachtest, welcher Laut wird immer hervorkommen? K. o. L. Aber nun gib genau Obacht, du sollst nun nicht mehr rein o sprechen, sondern das o soll so hervorgestoßen werden, daß ko hervorkommt; was mußt du in deinem Munde vorher für eine Veränderung vornehmen? Bemerkst du nicht, daß du deine Zunge und zwar ganz rückwärts in eine Klemmung versetzen mußt, so daß du den Druck beim Nachlassen derselben mit dem Daumen äußerlich fühlen kannst? Halte einmal deinen Daumen unten an deinen Schlund her und fange an komm zu sprechen, aber so wie du anfängst, so laß wieder nach, oder damit du es besser beobachten kannst, so fange an ko zu sprechen; aber fange nur an, ohne dasselbe auszusprechen, und behalte eine kurze Zeit die Stellung deines Mundes. Nun sprich mit dieser Stellung ko. Sieh', wie du sie schnell verlassen und die vorige des o annehmen mußt. Der Mund hat also schon zwei verschiedene Stellungen nöthig, um ko zu sprechen. „komm“ soll er sprechen. So lange er in der Stellung des o bleibt und das o immer mit der Gaumenklemmung herausstößt, so vernimmt man immer ko und nicht komm. Was muß nun der Mund für eine Stellung einnehmen? Siehe mich an und mache es dann selbst nach. (Der Lehrer spricht: ko und bleibt eine kurze Weile in der Stellung des o und schließt sodann schnell die Lippen in der Breite, wodurch das o einen Nachhall bekommt, der einem brummenden Schalle ähnlich wird.) L. Hast du die neue Stellung bemerkt, welche der Mund vornahm, um das komm oder den letzten Theil des Wortes herauszubringen? Sch. Ja; er schließt die Lippen. L. Wohl! Du hast also schon drei verschiedene Stellungen des Mundes kennen gelernt, welche der Mund nöthig hat, um ein Wort auszusprechen. Wir wollen aber fortfahren, deren noch mehrere kennen zu lernen, und du wirst am Ende bemerken, daß wir nicht mehr denn 20 auffinden, welche der Mensch nöthig hat, um alle Wörter zu sprechen. Wir wollen demnach ein anderes Wort wählen.

Ich setze den Fall, ich riefe dich in mein Zimmer. Wie würde ich dich rufen? K. Komm in mein Zimmer. L. Das erste Wort kennen wir; also nun das zweite: in. Sage, wie viel Bewegungen macht der Mund und folglich wie viele Stellungen nimmt er an, um dieses kurze Wort auszusprechen? — Gib Obacht: ich spreche es vor, ohne Etwas hören zu lassen. Denn du sollst nur auf den Mund sehen. Der Lehrer macht nun bloß die Bewegung und wiederholt die Frage. K. Zwei L. Aber nun mache es mir nach und bemerke, welche Bewegungen der Mund macht. Siehe, anfangs drückt er die Zunge in gerader Linie vorwärts zusammen und stößt gleichsam mit einem geraden Luftstrome das

i heraus; nicht wahr? K. Ja. L. Dann wirft oder drückt er die Zunge gegen den obern Gaumen hinauf und läßt sie schnell wieder herabfallen, und da kommt endlich das i mit einem etwas summenden Schalle."

Auf diese Weise übte Graser Ohr und Auge des Schülers. Es setzt aber diese Methode oder doch dieser Ton der Unterweisung sehr geweckte Kinder voraus, und auch bei diesen wird es kaum zu erreichen sein, daß sie die Lage der Sprachorgane bei den Lauten der innern Mundhöhle genau erkennen und beschreiben lernen.

Mehr noch, als in den Vorübungen, lernen wir in den „Elementarschreib- und Leseübungen" das Eigenthümliche der Graser'schen Lehrmethode kennen. Auch hierüber noch Einiges.

Graser beginnt also mit dem Schreiben der Buchstaben. Die Buchstaben sind ihm aber, wie gesagt, nicht willkürliche Zeichen, sondern Bilder, Nachbildungen der Mundstellungen, wobei er freilich eingestehen muß, daß eine mathematische Genauigkeit hier nicht stattfinden könne. Das ursprünglich phönizische Alphabet habe aber gewiß die Mundstellungen nachgebildet. Spätere Alphabete hätten diese Eigenthümlichkeit verwischt, am wenigsten jedoch das lateinische, weßhalb man auch die lateinische Schriftart dem Elementarunterricht zu Grunde legen müsse. Das lateinische Alphabet beruhe nur auf zwei Buchstaben, nämlich auf i und o, aus denen sich alle übrigen entwickelten. Die Reihenfolge der Buchstaben für's Schreiben stellt Graser so auf:

i o u m r n v w —

k y l d t ch b p g ſs f.

Die unterrichtliche Behandlung Graser's ist hier wieder sehr originell. Hören wir noch einmal, wie er selbst seinen Gegenstand lehrend behandelt.

L. „Ihr habt nun mit mir alle Stellungen und Bewegungen des Mundes durchwandert, welche er nothwendig hat, um zu sprechen; allein wir haben vor, sie auch aufzuzeichnen oder abzubilden, um auch unsere Rede, wenn wir wollen, Andern, die uns nicht sprechen hören, für's Gesicht darzustellen, so wie wir die Rede von Andern, die wir nicht hören, auch so dargestellt sehen wollen, um sie auch vernehmen zu können. Wir machen den Anfang mit einem recht kleinen Worte." (Graser wählt den Satz: Komm zu mir in den Garten. Diesen Satz will er nach und nach zu Papiere bringen lassen.)

„Wenn wir diese Rede auf's Papier bringen wollen, müssen wir vorerst die Worte abzählen und von jedem die Stellungen des Mundes absehen, mit welchen es ausgesprochen wird, um diese auch zu zeichnen." (Graser wählt nun das Wörtchen in, zergliedert es in seine Mundbewegungen, läßt das i allein sprechen und erfindet nun mit den Kindern

das passende Schriftzeichen für diesen Laut, und zwar in nachfolgender Weise.)

L. „Wie zeichnen wir wol die Stellung des Mundes ab, mit welcher i gesprochen wird? Schaut, ich halte sie fest.“ Graser macht nun auf die ganze Form des Gesichts aufmerksam und fragt: ob es wol schwer sei, die Form des Gesichts abzuzeichnen? K. Ja. Darauf bemerkt ihnen Graser, daß das ganze Gesicht nicht abgebildet zu werden brauche, sondern nur die Zunge, weil diese bei i die Hauptsache sei, und auch diese brauche man nur mit einem Strich zu bezeichnen. Diesen Strich gibt Graser in der Form des i. Das Pünktchen über dem i soll darstellen das Abprallen der Zunge von den Zähnen, wenn der i-Laut aufhört. (Siehe Graser's „Buchstabenschrift im rohen Elemente“ im Anhange zur „Elementarschule für's Leben“.) — Doch nun genug über Wesen und Weise dieser Methode.

3. Werth. a. Mit Fleiß haben wir hier den Graser meist selbst reden lassen, um von ihm zu lernen, wie er elementarische Dinge mit Elementarschülern behandelt hat. Die beigebrachten Beispiele, obgleich entwickelnd geschickt ausgeführt, zeigen uns, wie gelehrte Methodiker selbst im Elementar-Unterricht die abstracte Sprache und höhere Deduction nicht lassen können. Graser's elementare Unterrichtsweise ist für 6-jährige Kinder viel zu hoch.

b. Graser's Idee, die Buchstabenformen aus den Mundstellungen abzuleiten, ist sinnig, aber sie beruht auf einer bloßen Hypothese und erscheint in der Ausführung sehr gesucht. Zum Beweis nur einige Beispiele. i, l und t sollen Abbildungen der Zunge — des Zungenstriches sein, i aber zum Unterschied von den andern Zungenstrichen den Punkt haben, wie t den Strich. a soll ursprünglich liegend geschrieben worden sein , so daß der senkrechte Beistrich desselben die horizontale Unterlippe und der ovale Hauptzug den Bogen der Oberlippe habe darstellen sollen. Das Schönheitsgefühl habe die Völker vermocht, das liegende  aufzurichten. Ferner behauptet Graser, der Strich des b sei deßhalb nach oben gezogen, weil die Luft, wenn man b lautirt, nach oben gehe, und der Strich des p deßhalb nach unten gerichtet, weil die Luft, wenn man p lautirt, nach unten gehe. Alles nur hypothetische Annahmen. Graser's Theorie der Buchstabenformen ist für das Lesenlernen selbst ohne Bedeutung; daher sie von den Methodikern seiner Schule bald aufgegeben wurde. (R. Wurst, Ludwig und Heinisch.) Ja Graser selbst besann sich eines Bessern; denn in seiner „Elementarschule für's Leben in der Grundlage“ sagt er: „Das Gesichtsalphabet ist gar keine wesentliche Bedingung beim Lese- und Schreib-Unterricht. Der Methode wahres Wesen besteht darin, daß der Schüler nach dem Princip des Lebensunterrichts zu der anschaulichen Kenntniß gelange, daß eine schriftliche Sprache oder eine Sprache mit Entfernten, auf schriftlichem Wege möglich und leicht sei, indem er

selbst die Beobachtung macht, daß die Worte aus Theilen bestehen, welche für's Ohr und Auge zu unterscheiden sind" ꝛc.

c. Dagegen war die principielle Verbindung des Lesens mit dem Schreiben ein großer Fortschritt. Dieses wichtige Princip der Graser'schen Methode ist von allen bedeutendern Methodikern angenommen worden und wird bleiben. Männer, wie R. Wurst, Ludwig und Heinisch, Graßmann, Diesterweg, Theel, Häster, Wangemann, Lüben, Bock u. v. a. haben es durch ihre Fibeln in der deutschen Volksschule völlig heimisch gemacht. Ja selbst die Lautirer konnten es nicht ignoriren. Harnisch, Scholz u. a. brachten das Schreiben in so enge Verbindung mit dem Lesen, daß auch sie eine Art Schreiblesemethode hatten, doch keine reine, sondern eine gemischte, indem sie Druck- und Schreibschrift zugleich lehrten.

Zusatz. Stockmayer gibt in der „Encyclopädie des gesammten Erziehungs- und Unterrichtswesens von Dr. Schmid" (4. B. S. 391) drei Vorzüge der Graser'schen Leselehrmethode vor der (ursprünglichen) Stephani'schen Lautirmethode an, die wir noch folgen lassen; nach ihm bestehen sie darin:

a. Daß Form und Laut des Buchstabens sich den Schülern vermittelst des Schreibens fester einprägt; denn was ich thue, geht tiefer ein und bleibt sicherer in der Seele, als was ich bloß sehe;

b. daß die durch die Beschäftigung der Hand vermehrte Selbstthätigkeit der Schüler und das Bewußtsein, nun selbst Etwas machen zu können, sie vor Langeweile und geistiger Ermüdung bewahrt, die Freude und den Eifer im Lernen steigert, und

c. daß damit frühe schon die Möglichkeit gegeben ist, die kleinen Schüler, während ihnen vom Lehrer nicht unmittelbarer Unterricht ertheilt werden kann, auf zweckmäßige Weise zu beschäftigen, was besonders in größeren Schulclassen mit mehreren Abtheilungen nicht zu gering anzuschlagen ist.

Literatur. A. Theoretische Werke:

1. Graser, Elementarschule für's Leben in der Grundlage. B. I., 2. Abth.
2. R. J. Wurst, Ausführliche Anleitung zum Schreiblesenunterrichte.
3. K. Steinert, Lehrgang für den Unterricht im Schreiblesen nach der Berliner Handfibel mit einer Geschichte der Methodik des Lesens und der Lehre von den Lauten. (Ein recht empfehlenswerthes Schriftchen.)
4. Bock, Anweisung zum Schreib- und Lese-Unterricht. Reich an vortrefflichen praktischen Winken.

B. Lesebücher.

1. A. Häster, Fibel oder der Schreib-Lese-Unterricht für die Unterclassen der Volksschule. (Das Vorwort gibt treffliche praktische Winke für den Lehrer.)
2. Lüben und Nacke, Lesebuch für Bürgerschulen I. (Auch hier gibt ein Vorwort vortreffliche praktische Winke. Wir sind im Princip völlig einverstanden, wenn es da unter Anderm heißt: „Die reine Schreiblesemethode ist der noch vielfach in Anwendung kommenden gemischten unbedingt vorzuziehen, da sie dem Anfänger nur die Erlernung eines Alphabets zumuthet, während diese Druck- und Schreibschrift zugleich darbietet, ja neben der deutschen zuweilen sogar noch die lateinische Schreibschrift, also drei Alphabete zugleich anwendet. Das ist durchaus unnatürlich und für den Zweck des Lesens zugleich völlig überflüssig, indem ja das Kind bekanntlich an einem Alphabet das Lesen vollkommen erlernen kann. Da man das Schreiben an sich im Elementarunterricht nicht entbehren kann, so ist es ganz natürlich, ja mit Rücksicht auf den Bildungsstand des Kindes nothwendig, für Lesen und

Schreiben zunächst nur die Schreibschrift, und zwar die am weitesten verbreitete Currentschrift zu gebrauchen.“ In praxi macht sich's freilich oft anders. Manche Kinder haben einen besondern Sinn für's Lesen der Druckschrift und fassen deßhalb die Druckbuchstaben leicht und schnell auf, dagegen eine unbeholfene Hand für's Schreiben. Bei diesen würde das Lesen, wenn es lediglich von ihren Fortschritten im Schreiben abhängig gemacht würde, sehr langsam vor sich gehen.)

3. Bock, Deutsche Fibel und Lesebuch für die untere Stufe — mit Bildern. Man lese, was der Verf. vorn „Ueber die Einrichtung und Benutzung der Fibel“ gibt.

4. Berthelt, Jäkel, Petermann, Thomas, Erstes Lesebuch nach der Schreiblesemethode.

5. Der kleine Schreibleseschüler. Bearbeitet von einem Verein Cöthenscher Lehrer.

6. K. Runkwitz, Kinderschatz für Schule und Haus. Erste Stufe für Elementarclassen.

7. Lesebuch für die erste Stufe der Primärschulen des Kanton Bern. Erster Theil. Der Schreib-Lese-Unterricht.

8. Rudolph und Woldemar Dietlein, Deutsches Lesebuch für mehrclassige Bürger- und Volsschulen. A. Unterstufe.

9. Helmreich, Handfibel. Leselernbuch für den verbundenen Lese-, Schreib-, Anschauungs- und Sprachunterricht.

4. Die Jacotot'sche Leselehrmethode.

§. 150.

1. Geschichtliches. Jacotot ist eine so bedeutende Persönlichkeit auf pädagogischem Gebiete, daß eine Skizze seines Lebens schon hier einen Platz finden möge.

Joseph Jacotot wurde 1770 zu Dijon in Frankreich geboren. Er besuchte die polytechnische Schule zu Paris, wurde nach Vollendung seiner Studien Advocat, darauf Professor der Humanitätswissenschaften, dann Capitän der Artillerie, darauf Secretär im Kriegsministerium, und erhielt, nachdem er auch Substitut des Directors der polytechnischen Schule und Professor der Sprachen und der Mathematik gewesen, 1818 einen Ruf nach Löwen als Professor der französischen Sprache und Literatur. Nach der Juli-Revolution (1830) kehrte er nach Paris zurück, wo er noch zehn Jahre lehrte. Er starb 1840 im 70. Lebensjahre.

2. Jacotot's Hauptschrift. Das Hauptwerk Jacotot's führt den Titel: Enseignement universel — oder: Universalunterricht. Ueberseßt ist dieß Werk worden von Krieger unter dem Titel: „Der Universal-Unterricht, oder Lehren und Lernen nach der Naturmethode von J. Jacotot“; ferner von W. Braubach, von J. A. G. Hoffmann u. A.

Universal-Unterricht nannte Jacotot sein Werk,

a. weil seine Unterrichtsweise eine allgemeine Menschenbildung bezwecke, eine Menschenbildung, welcher alle Menschen als

solche bedürftig und fähig seien und von welcher man wünschen müsse, daß auch alle ihrer theilhaftig würden;

b. weil seine Methode alle Kräfte und Anlagen des Menschen auf's kräftigste in Anspruch nähme;

c. weil alle Unterrichtsgegenstände nach ihr betrieben werden könnten;

d. weil alle Menschen mit sicherm Erfolg nach ihr unterrichtet werden könnten. (Liegt d nicht schon in a?)

3. Hauptgrundsätze. Jacotot sagt: „Meine Grundsätze sind meine Methode." So kann freilich jeder Methodiker sagen: denn es gibt keine Methode ohne Grundsätze. Aber die didaktischen Grundsätze sind verschieden; daher gibt es auch verschiedene Methoden. Jacotot hat für seine Lehrmethode hauptsächlich zwei Grundsätze aufgestellt, die, vielleicht besonders um ihrer paradoxen Fassung willen, eine gewisse Berühmtheit erlangt und viel Besprechung veranlaßt haben. Der erste Satz lautet: „Alle Menschen haben gleiche Intelligenz"; der andere: „Alles in und an Allem".

a. Der Satz: „Alle Menschen haben gleiche Intelligenz" — ist psychologisch. Man muß ihn gelten lassen, wenn man ihn auf die formalen Seelenvermögen bezieht. Denn da hat jeder Mensch dieselben geistigen Vermögen: Vorstellungskraft, Gedächtniß, Erinnerungskraft, Verstand, Vernunft, Gefühl, Wille. Bezieht man ihn aber auf die Kräftigkeit oder Intensität der seelischen Vermögen, dann trifft er nicht. Die Grade geistiger Befähigung sind nach allgemeinster Erfahrung sehr verschieden, und beruht diese Verschiedenheit gewiß auf einer angebornen Verschiedenheit geistiger Angelegtheiten; denn der Schöpfer theilt eben seine Gaben verschieden zu. Auf der Mannichfaltigkeit geistiger Begabungen beruht wesentlich das Bestehen der menschlichen Gesellschaft. Ruthardt sagt ganz richtig, daß eine unbedingte Anerkennung des Jacotot'schen Axioms alle bürgerliche und alle Staatsordnung aufheben würde.

Aber die praktische Folgerung, die Jacotot aus jenem allgemeinen Satze zog, ist, ungeachtet man den paradoxen Satz selbst nicht ohne Weiteres gelten lassen kann, dennoch aller Beachtung werth. Wenn nämlich alle Menschen ein ganz gleiches Maß von Intelligenz hätten, dann dürfte, wie Jacotot meinte, jedes Kind nur glauben, daß es dasselbe leisten könne, was alle andern leisten, und es würde es leisten. Hiervon ist nur soviel zuzugeben, daß beim Lernen der Wille allerdings ein wesentlicher Factor — eine Macht ist, und daß der Glaube: ich kann das, oder ich kann das nicht — das Gelingen resp. wesentlich fördert oder hemmt. Das wissen verständige Väter und Mütter sehr gut; daher hört man von diesen so oft den Zuruf an ein widerwilliges Kind: „Du mußt nur wollen und es wird schon gehen." Was heißt das anders als: „Glaube an deine Kraft — habe

Vertrauen zu dir selbst."*) Jacotot erklärte darum bestimmt: „Der Schüler sage nicht, daß er es nicht könne; frei bekenne er, daß er träge sei, und wir sind einig." Er kehrte den Satz: „Jedes Laster entsteht aus der Dummheit" — in den andern um: „Jede Dummheit entsteht aus dem Laster" — nämlich aus Zerstreuung, Unaufmerksamkeit und dergl.

b. Der zweite Satz: „Alles in und an Allem" — ist didaktisch; er enthält eine Unterrichtsregel, die von Jacotot selbst auch so gegeben wurde: „Lerne Etwas und beziehe Alles darauf." So verlange es die Natur, folglich sei ein dieser Regel entsprechendes Lehrverfahren naturgemäß. „Andere — sagt Jacotot — verwerfen den Gang der Natur, ich ahme ihm nach. Ich fange mit Thatsachen, mit dem Ganzen an; denn die Natur schafft stets Ganzes, und der Mensch nimmt mit seinen Sinnen stets zuerst das Ganze auf. Lehrt man die Kleinen erst die Noten kennen, dann die Töne und zuletzt die Lieder; oder umgekehrt? Zeigt man einem Kinde erst die Staubfäden und dann die ganze Pflanze, oder umgekehrt? Gab Jesus seinen Jüngern zuerst Definitionen und Regeln, oder gab er ihnen zuerst Thatsachen? Wenn es also naturgemäß ist, von Thatsachen, vom Bekannten, vom Ganzen auszugehen, warum geht ihr nicht auch in der Sprache von Thatsachen, vom Ganzen aus? Warum von unbekannten Lauten, von todten Buchstaben? Warum nicht von lebendigen Worten, von Sätzen? Das ist das den Kindern Bekannte, Concrete; alles Andere ist Abstraction." Auf diesen didaktischen Grundsätzen ruht nun auch Jacotot's Leselehr-Methode.

4. Das Lesen nach Jacotot. Alle auf Erweiterung des gesammten Unterrichtskreises abzielenden Uebungen vereinigen sich in näherer oder entfernterer Beziehung in dem Gebrauche eines Unterrichtsmittels, nämlich in der Kunst zu lesen — sagt Jacotot. (Rousseau war entgegengesetzter Ansicht.) Daher läßt Jacotot den Schüler den Gebrauch dieses Mittels sehr früh sich aneignen.

Wenn die Buchstabirer vom Buchstaben, die Lautirer vom Laute ausgingen, so wollte Jacotot durch Lesen zum Lesen führen. Daher nennt man seine Methode in einem besonderen Sinne „Lesemethode". — Auch Jacotot hat einen Vorläufer gehabt — Friedrich Gedike in Berlin († 1803). Dieser legte den Kindern stufenweis geordnete Sylben vor, sprach sie ihnen vor und ließ sie von ihnen nachsprechen. Jacotot dagegen gab ein Buch, fing beim ersten Satze an und ließ diesen anschauen, auf Vorsprechen nachsprechen; dann zergliederte er den Satz bis zum Laut hinab 2c.

---

*) „Immer bleibt es eine große Wahrheit, daß ein rechter Unterricht sich zunächst nicht an die Intelligenz, sondern an den Willen des Kindes zu wenden habe, und daß dieß Jacotot erkannt hat, zeigt, daß er, trotz aller Mißgriffe, die er begangen haben mag, zum Lehrer berufen war." Ruthardt.

Bei Jacotot hatte die Methode noch viel Unebnes und Hartes. Deutsche Methodiker, zuerst vornehmlich Seltzsam in Breslau, haben sie geebnet, indem sie sie, nur am Wesentlichen festhaltend, verschiedentlich modificirten. Thomas*) beschreibt das Lehrverfahren nach Jacotot in folgenden 9 Punkten:

I. Das Kind hat schon längere Zeit ältere und jüngere Mitschüler, sowie auch den Lehrer selbst zusammenhängend sprechen hören; ja es hat beide Theile vorlesen hören, und der Wunsch, dieß auch zu können, ist in ihm erwacht. So ist es aber beim Anfangspunkte des Unterrichts angelangt. Der Lehrer liest nun von der Wandtafel eine dem Kinderkreise entnommene, nach Ausdruck und Satzbau dem Kinde angemessene Erzählung im kindlich erzählenden Tone vor. Thomas (vor ihm schon Seltzsam) wählt dazu das Beispiel aus dem 1. Lesebuche von Harnisch (S. 34): „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir. So rief einst Karl dem Franz zu."

II. Die Kinder erzählen die Geschichte, so gut sie es vermögen, wieder. Der Lehrer drückt ihnen seine Zufriedenheit aus, bemerkt aber zugleich, daß sie es so genau, als hier stände, nicht zu erzählen vermöchten; wollten sie dieß nun, so müßten sie lesen lernen. (Punkt I und II soll also im Kinde nur das Verlangen nach der Lesekunst rege und den Nutzen dieser Kunst fühlbar machen.)

III. Hierauf beginnt nun der eigentliche Leseunterricht, indem der Lehrer den ersten Satz von der Wandtafel weg recht langsam und ausdrucksvoll vorliest, wobei er mit dem Zeigestock zugleich auf die sichtbare Gestalt jedes Wortes zeigt. Er thut dieß so lange, bis die Kinder jedes Wort einzeln sich gemerkt haben. Hier würde es der Satz sein: „Franz! Franz! o komm doch bald zu mir." Man bemerke, wie durch diese Uebung Ohr und Auge der Kinder in Anspruch genommen werden: Das Ohr soll genau auf den Klang jedes Wortes hören, das Auge scharf auf die Gestalt (Physiognomie) jedes Wortes schauen, damit sich das Wortbild fest einpräge.

IV. Indem der Lehrer auf das Wort „Franz" zeigt, sagen es die Kinder genau nach; dann folgt das zweite Wort „Franz", was ebenfalls wiederholt wird. Dann läßt man lesen: Franz, Franz, o — und so immer wieder von vorne mit einem Wort mehr nach hinten bis zu Ende des Satzes. Das Kind lernt auf diese Weise den Satz auswendig.

Nun könnte man freilich meinen, das Kind lese doch eigentlich nicht, sondern es spreche bloß Auswendiggelerntes. Aber grade hier hat Jacotot eine Entdeckung gemacht, die seinen psychologischen Scharfblick verrieth und die eigentlich der Lebensnerv seiner Methode wurde. Die

*) Siehe dessen: Der Elementarunterricht im Lesen und Schreiben nach den Grundsätzen Jacotot's &c.

Wörter des ersten Satzes konnte er nämlich zeigen, wie er nur wollte: die Kinder sprachen jedes Wort richtig. Also z. B. obigen Satz so: Franz, zu mir komm heute! Heute komm, Franz, zu mir! O komm doch! Komm doch zu mir! Heute komm! Daraus folgte, daß die Kinder in sich die **Wortbilder** aufgefaßt, und so genau aufgefaßt hatten, daß sie jedes auf den ersten Blick wiedererkannten. Es hatte sich mithin im Geiste des Kindes wirklich ein wichtiger Act geistiger Selbstthätigkeit vollzogen. Dieser innere Vorgang entsprach aber ganz dem, wie er sich beim Zustandekommen jeder andern sinnlichen Vorstellung vollzieht: vom Allgemeinen zum Besondern, vom Totaleindruck zu den speciellen Merkmalen. Jene Entdeckung führte den Jacotot auf den Weg der Analyse.

V. VI. Es folgt darum nun folgerichtig die Auflösung des Satzes in Wörter, der mehrsylbigen Wörter in Sylben; der einzelnen Wörter und Sylben in Laut- und Buchstabengruppen, jene hörbar, diese sichtbar. (Das Wort Franz enthält die Lautgruppen: an, anz, ra, ran, ranz, Fra, Fran; das Wort komm: om ko.)

VII. Nun werden die Wörter und Sylben auch in Buchstaben aufgelöst. Der Lehrer entwirft sich einen Plan, nach welchem er die Buchstaben nach ihrer Schwierigkeit der Auffassung und Schreibweise ordnet, bringt sie in kleine Lectionen und beginnt mit jenem Worte, das den von ihm gewählten Anfangsbuchstaben enthält. Der L. zeigt z. B. auf das Wort mir und fragt die Schüler, wie es heißt. Sch. „mir". Was mußt du vor „ir" setzen, wenn es „mir" heißen soll? Sch. „m". L. Sag' den Schluß von „mir" allein. Sch. „ir". L. Sag' den Anfang von „ir" allein. Sch. „i". U. s. w.

VIII. Das Kind geht nun zum Schreiben über, nachdem es sich zuvor einige Stunden in Strichen geübt hat. (Vorübungen.) Das Wort „mir" macht den Anfang. Der Lehrer schreibt das Wort an die Tafel, zerlegt es in seine Laute, zeigt diese gesondert von einander und beginnt mit der Beschreibung des m, das nun nachgeschrieben wird. Auf Schönheit kommt es im Anfang nicht an. Ist die Form zu erkennen, so folgt i, dann r. Das erste Wort macht die meiste Schwierigkeit; ist diese überwunden, so hat der Lehrer gewonnen.

IX. Auf den ersten Satz folgt der zweite. Er wird in gleicher Weise behandelt. Mit ihm wächst das Material zu Vergleichungen mit Theilen des ersten Satzes u. s. w.

Aus vorstehenden 9 Punkten ergeben sich folgende Operationen der Jacotot'schen Methode als wesentliche:

Erste Operation. Wortlesen und Wortanalyse. Verfahren von Seiten des Lehrers: Vorsprechen des ganzen Satzes, der einzelnen Wörter, erst in der Reihe, dann außer der Reihe; von Seiten des Schülers: Ansehn der Wörter, Nachsprechen derselben, Auffassen der Wortbilder.

Zweite Operation. Wortanalyse in folgender Ordnung: a. Der Lehrer spricht den Satz sylbenweise, zeigt auf jede Sylbe; die Kinder sehen nach, hören zu und fassen die Sylbenbilder auf. b. Der Lehrer zeigt die Sylben, die Kinder sehen die Sylben an und sprechen nach. c. Der Lehrer spricht die Sylben, die Kinder zeigen sie.

Dritte Operation. Sylbenanalyse. Das Verfahren kann verschieden sein, z. B. a. bloß mündliches Verfahren, Ablösen der Sprachlaute von vorn und hinten, b. isolirtes Aussprechen der abgelösten Sprachlaute, aber mit Auffassen der Zeichen und Buchstaben.

Nach diesen Operationen mit dem ersten Satze folgen ähnliche mit dem zweiten u. s. f.

Der Jacotot'sche Leselehrgang geht: vom Satze zum Worte, vom Worte zur Sylbe, von der Sylbe zum Laute, also von dem Ganzen zu den Theilen und den Theilen der Theile, kurz **analytisch.** Um dieser Weise willen heißt die Leselehrmethode des Jacotot die analytische, und weil sie gleich mit Wortlesen beginnt, auch die Wort- oder Verbalmethode.

Der Gang im Schreiben dagegen geht von einzelnen Lautzeichen zur Sylbe, von der Sylbe zum Worte, vom Worte zum Satze, also von den Theilen zum Ganzen, kurz **synthetisch.**

Ja auch bei den Leseübungen gehen Analysis und Synthesis immer Hand in Hand. Daher nennen manche Methodiker die Jacotot'sche Leselehrmethode auch die **„analytisch-synthetische“.**

5. Viele Lehrer fanden die eben beschriebene Weise, das Lesen zu lehren, doch zu schwer, ja, indem sie grundsätzlich vom Zusammengesetzten ausging, sogar naturwidrig. Man sann auf Vereinfachung. Man gab darum den Satz auf und machte den Anfang mit einem einzigen Worte. Neben das Wort stellte man ein Bild, das die Sache darstellte. Waren die Leseübungen mit dem ersten Worte vollendet, dann folgte ebenso ein zweites, ein drittes u. s. w. Jedes Wort wurde zergliedert. So ergaben sich aus dem Worte selbst verschiedene Leseübungen. (Fisch: isch, Fi, i.) Man vermehrte diese durch Hinzufügung von lautähnlichen Wörtern. Zu Fisch, z. B. stellte man: Wisch, Tisch, Tasche, Tusche, Tausch, Rausch. In dieser Gruppe bildete nun das Wort Fisch das Grund- oder Normalwort. Man wähle die Normalwörter so, daß darin alle Sprachlaute und alle elementaren Lautverbindungen vorkamen. Jedes Normalwort hatte sein Bild. So wurde die Fibel wieder zum Bilderbuche. Man schloß an diese Bilder auch die elementaren Anschauungs-, Denk- und Sprechübungen an. Das Schreiben verband sich ohnedem mit dem Lesen. So kam man auf den Weg der Concentration. Die Fibel wurde der Mittelpunkt des ganzen Unterrichts der Elementarclasse, wie weiter nach oben das Lesebuch der Mittelpunkt des gesammten Sprachunterrichts. So glaubte man dem Satze Jacotot's: „Alles in und an Allem“ — ganz gerecht zu werden. Dieser Satz wurde Princip der ganzen Concentrations-Methode

der neuern Schule. Die Volksschule schien in eine so große Vielheit von Gegenständen hineingerathen zu sein, daß ihr darüber die Einheit entgangen. Die Jacotot'sche Concentration erschien daher der Ariadne-Faden, der aus jenem Labyrinth herausführte. Das Lesebuch sollte wo möglich das einzige Buch sein, an das — nur etwa Religion und Rechnen ausgenommen — sich Alles anschließen, aus dem sich Alles lehren und lernen lassen sollte. Es entstanden Fibeln, welche die Concentration gleich auf dem Titelblatt ankündigten, z. B.: „Bilder-Fibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht", oder: „Fibel für den vereinigten Anschauungs-, Denk-, Sprech-, Lese-, Schreib- und Zeichenunterricht". Wie so die Fibel selbst ein Centralbuch war, so hatte sie in sich wieder viele Centra; denn jedes Normalwort war ein Centrum für ein kleineres Gebiet von verschiedenen Lehr- und Lernübungen.

Unter der Hand kam man freilich von der reinen Jacotot'schen Leselehrmethode immer mehr ab; denn das Lautiren drängte sich immer wieder ein; Jacotot und Stephani reichten sich so zu sagen die Hand.

In neuester Zeit ist man auch von der Idee, allen Unterricht der Elementarclasse an die Fibel anzuschließen, wieder abgekommen; man hat eingesehen, daß auch schon die Elementarclasse verschiedene Lehrzweige haben müsse und daß diese am beßten getrennt zu behandeln seien, da man ja doch unmöglich in ein und derselben Stunde Lesen, Schreiben, Zeichnen, Anschauungs-, Denk-, Sprech- und Memorir-Uebungen 2c. vornehmen könne. Eine gute Lehrordnung erfordere, auf dem Lectionsplane gleich von Anfang jedem Gegenstande seine bestimmte Zeit zuzutheilen. Dann wisse jedes Kind, was an jedem Tage und in jeder Stunde getrieben werde, und die Inspection wisse es auch.

Hiermit sind wir allenthalben einverstanden. Lesen und Schreiben lasse man beisammen. Für Anschauungs-, Rechen-, Religions- und Singunterricht bestimme man besondere Stunden oder halbe Stunden. Auch hier gilt: „Theile und herrsche." Das schließt aber nicht aus, daß in der Ausführung die verschiedenen Gegenstände der Elementarclasse, wo es nur thunlich, in enge Verbindung gebracht werden. Es kann und soll eben auch hier dem Grundsatze Rechnung getragen werden: „Alles soll in einander greifen, Eins durch's Andere gedeihn und reifen."

6. Schulbücher für den analytisch-synthetischen Leseunterricht.

a. Dr. Vogel, Des Kindes erstes Schulbuch.

b. Berthelt, Jäkel, Petermann und Thomas, Lebensbilder I.

c. A. Böhme, Lese-Fibel für den vereinigten Sprech-, Zeichen-, Schreib- und Leseunterricht. Dazu: Anleitung zum Gebrauch der Lese-Fibel. (Sehr gut.)

d. E. Brünnert, Erstes Schul- und Bildungsbuch.

e. Dr. Jütting, Fibel oder Lehr- und Lesebuch für das erste Schuljahr. (Sehr anerkennend recensirt in der „Deutschen Volksschule". Magazin für Praxis der Erziehung und des Unterrichts. Herausgegeben von E. Wunderlich.

4. Jahrg. Nr. 15.) Inhalt: I. Vorübungen. II. Lange Vocale, einfache Consonanten im An- und Auslaute. III. Kurze Vocale, einfache Consonanten und einige leichte Consonantenverbindungen. IV. Große Anfangsbuchstaben. V. Der Uebergang zur Druckschrift. VI. Lesestücke mit einfachen Lautverbindungen. VII. Zusammengesetzte An-, In- und Auslaute. VIII. Zusammenhängende Lesestücke.

f. A. Klauwell, Erstes Schulbuch.

Zusatz. Die Elementarclasse legt den Grund für alle nachfolgenden Classen einer mehrclassigen Volksschule. Nur auf gutem Grunde läßt sich gut fortbauen. Darum ist jede Schule glücklich zu preisen, die einen guten Elementarlehrer hat; denn dessen Arbeit geht allen Lehrern zu gute. Die Kunst, guten Elementarunterricht zu ertheilen, lernt man am beßten und sichersten von guten Meistern. Einen Klauwell in Leipzig, oder einen Wiedemann in Dresden nur einige Stunden hören, bringt mehr ein, als viel über Elementarmethoden lesen. Doch soll man auch Letzteres nicht unterlassen. Da haben denn die eben genannten Meister im Elementar-Unterricht den Elementarlehrern ihre praktischen Erfahrungen in Schriften dargelegt, die wir hiermit angelegentlich empfehlen wollen. Die Titel sind:

a. Adolph Klauwell, Das erste Schuljahr. Praktische Anleitung für den ersten Unterricht im Anschauen, Sprechen, Zeichnen, Schreiben, Lesen, Memoriren, Singen und Rechnen.

b. Franz Wiedemann, Der Lehrer der Kleinen. Ein praktischer Rathgeber für junge Elementarlehrer.

Was Wiedemann über die Concentration der sogenannten neuen Schule sagt, ist so treffend und so ganz mit unsern Anschauungen übereinstimmend, daß wir's uns nicht versagen können, das Wesentliche davon hier noch aufzunehmen.

„Den Unterricht concentriren heißt, die verschiedenen Zweige desselben so behandeln, daß sie sich um einen bestimmten Mittelpunkt bewegen. Die neue Schule rühmt sich, diese Concentration für die Elementarclasse in's Werk gesetzt zu haben.

„Ihr Centrum sind die sogenannten Normalwörter, deren Zahl aber in den verschiedenen von ihr geschaffenen Lesefibeln nicht gleich geblieben ist, sondern von 16 bis 100 variirt. (Böhme hat folgende 16 Normalwörter: Ei, Hut, Maus, Bär, Zweig, Schwan, Kreuz, Dach, Faß, Rose, Rübe, Baum, Igel, Besen, Vögel, Peitsche.) An diesen Normalwörtern sollen nun die Kleinen die ganze Schulweisheit des ersten Schuljahres, nämlich denken, sprechen, schreiben, lesen, zeichnen, womöglich auch singen und rechnen lernen.

„Daß Concentration des Unterrichts — wenn man vom Unterricht im Allgemeinen redet — nothwendig ist, dafür spricht die Thatsache, daß sich die Unterrichtsfächer im Laufe der letzten Jahrzehnte ganz bedeutend gehäuft haben und somit die Gefahr nahe liegt, die Schüler damit zu überfüllen und zu erdrücken. Jene Concentration soll im Allgemeinen eine Vereinfachung des Unterrichts erzielen, die von der Pädagogik nur mit Freuden begrüßt werden kann.

„Gedenke ich nun aber der Concentration, wie sie die neue Schule für die Elementarclasse aufstellt und derselben anpreist, so drängen sich mir hauptsächlich zwei Fragen auf.

a. „Bleibt die neue Schule ihrer Firma wirklich treu?

„Ist ihr Unterricht wirklich ein concentrirter zu nennen? Würden all die Uebungen, welche an einem Normworte vorgenommen werden sollen und müssen,

in einer Stunde, oder auch in zwei Stunden, beendigt, würde somit gewissermaßen die ganze Unterrichtssphäre, die jedes jener Worte umlagert, erschöpft sein, so hätten jene Recht, wenn sie ihre Unterrichtsweise eine streng concentrirte nennen. Doch geben sie selbst zu, daß es weniger darauf ankomme, daß alle dahin gehörenden Uebungen in einer Stunde daran kämen, als vielmehr darauf, daß die verschiedenen zur Uebung kommenden Thätigkeiten des Kindes zu einander in Wechselwirkung gebracht würden.

„Die mannichfaltigen Uebungen, welche an einem solchen Normworte vorgenommen werden sollen, beanspruchen in einer vollen Classe wol 4 bis 6 Stunden, später, wenn sich die Lautverbindungen mehren, noch längere Zeit. Alle auf einmal können sie, wie gesagt, nicht vorgenommen werden. Wie aber werden sie denn gehandhabt? Eine gewisse Zeit wird über das Normwort gesprochen, dann wird es so und so lange geschrieben, dann wird vielleicht eine Viertelstunde daran gelesen u. s. w. Mithin theilt sich die Behandlung der verschiedenen Unterrichszweige, von denen es in der neuen Schule heißt, daß für dieselben keine bestimmten Stunden auf dem Lectionsplan angesetzt seien, noch werden dürften, doch ganz natürlicher Weise und ganz von selbst in bestimmte Zeitabschnitte. Die Vertreter der alten Schule, sofern sie verständige und rechte Arbeiter sind, beschäftigen aber ihre Kleinen mit einem Gegenstande auch keineswegs volle Stunden.

b. „Ist jene sogenannte Concentration für die Elementarclasse ersprießlich?

„Ich meine eben: nein! Die neue Schule betont ziemlich stark die Abwechslung, die ihre Methode dem Kinde biete. Wenn ich nun auch selbst sehr dafür bin, daß in der Elementarclasse darauf gesehen werden muß, daß kein Unterricht in irgend welchem Fache zu lang ausgedehnt werden darf, sondern daß man möglichst auf Abwechslung halten muß, muß ich doch vor der Gefahr warnen, die in dem allzugroßen Streben nach Abwechslung liegt; sie kann leicht ein „Gemisch“, ein „Ineinandermengen“ werden. Darauf aber muß auch schon der Elementarlehrer halten, daß seine Kleinen in gewissem Sinne ihren „Standpunkt“ kennen, daß sie wissen, wo sie sind. Dieß zu erstreben, ist für die alte Schule gar keine große Kunst, indem das Kind jeden Tag klar sieht, wie es auf jeder Unterrichtsstufe ein Stückchen vorwärts schreitet. Die Kleinen wissen da sehr bald selbst, was kommen, was nun folgen muß.“

5. Die Krug'sche Leselehrmethode.

§. 151.

1. Geschichtliches. Joh. Friedr. Adolph Krug (geb. 1771 gest. 1843) wirkte von 1804—1808 an der Leipziger höheren Bürgerschule, später als Director der Bürgerschule in Zittau ꝛc. An beiden Orten hat er durch seine Methode Großes geleistet. Die Krug'sche Lehrweise hat, obwol ganz auf der Lautirmethode fußend, doch so viel Eigenthümliches, daß sie als eine besondere gelten kann. Auch bildete er gewissermaßen eine Schule; denn seiner Methode haben berühmte Namen gehuldigt, als: Oberschulrath A. K. Zeller, J. G. Schulze, die Seminar-Directoren Kawerau und Hientzsch u. a. Seine Lehrmethode hat er dargelegt in der Schrift: „Ausführliche Anweisung, die hochdeutsche Sprache recht auszusprechen, lesen und schreiben zu lehren, nebst dazu gehörenden Büchern für Kinder.“

2. Die Methode. Die Krug'sche Leselehrweise wollte, wie schon angedeutet, eine vervollkommnete Lautirmethode sein; insofern hätten wir sie bei Stephani mit besprechen können. Wegen ihrer Eigenthümlichkeiten haben wir ihr einen besonderen Platz eingeräumt.

a. Auch Krug betrieb zuerst allerlei Uebungen als Vorübungen. Er ließ das Kind anfangs verschiedene Bewegungen mit der Hand ausführen — auf Befehlsworte oder auf eigenes Vorzeigen, z. B. Rechte Hand in die Höh'! Rechte Hand herab! U. s. w. Die Kinder sollten sich gewöhnen α. zu bedenken und zu wissen, was sie thun, und β. im abgemessenen Takte zu sprechen. Auf vollkommenes Sprechen wurde dabei mit höchster Sorgfalt gehalten — Alles rein, nicht zu schnell, nicht zu langsam, taktmäßig. Krug ließ weiter mit dem Zeigefinger die einzelnen Gesichtstheile berühren, jeden benennen, von jedem Etwas aussagen. Zuletzt kam er bei diesen Sprechübungen auf den Mund, die Sprachorgane und auf die verschiedenen Mundstellungen beim Sprechen 2c.

b. Stephani und die gewöhnlichen Lautirer lauteten die Sprachlaute vor, die Kinder nahmen diese Laute durch's Ohr auf und erzeugten sie nun durch ihre Sprachorgane fast unwillkürlich. Das war dem Krug nicht genug. Das Kind müsse Alles, was es thue, mit Bewußtsein thun. Darum fordere ein bildender Unterricht, daß die Kinder jeden Sprachlaut mit klarem Bewußtsein von der Lage der Sprachorgane bildeten und daß sie jeden mit Namen benennen lernten, welche theils die bei der Bildung besonders betheiligten Sprachorgane, theils den eigenthümlichen Klang, oder aber beides bezeichneten.

Krug begann mit den vier Grundlauten a e u o. Er commandirte: Mund weit! die Kinder sprachen: a. Auf das Commando: Mund breit! sprachen die Kinder e; auf: Mund rund! o; auf: Mund spitz! u. An die vier Grundlaute schlossen sich die vier Umlaute: ä, ö, ü, i. Commandirt wurde:

L. Mund weit, Zunge hoch! K. ä.
L. Mund weit, Zunge hoch! K. ö.
L. Mund rund, Zunge hoch! K. ü.
L. Mund breit, Zunge hoch! K. i.

Diese 8 Laute wurden lang und kurz gesprochen — Alles auf Befehl. Z. B. Mund weit! K. a. L. Lang! K. ā. L. Kurz! K. ă L. Zunge hoch! K. ä. L. Ton lang! K. ǟ L. Kurz! ä̆.

Eigenthümlich bei Krug ist das sogenannte Tonsuchen. Sprach er: pā, so antworten die Kinder ā; sprach er: pă, so sagten sie: ă.

Bei den Doppellauten unterschied Krug Durchgangslaute; au ließ er aus a-o-u, aü aus a-o-ü, eu aus ä-ö-ü, ei aus a-e-i entstehen.

Die Mitlaute theilte Krug ein in Verschlüsse, reine Laute, Tonlaute und Hauche. Den einzelnen Lauten gab er folgende charakteristische Namen.

I. Verschlüsse.

1. Der Lippenschluß:
   a. Der scharfe Lippenschluß: p, pp.
   b. Der sanfte Lippenschluß: b, bb.
2. Der Zahnschluß:
   a. Der scharfe Zahnschluß: t, th, tt, dt.
   b. Der sanfte Zahnschluß: d, dd.
3. Der Gaumenschluß:
   a. Der scharfe Gaumenschluß: k, c, ck, ch.
   b. Der sanfte Gaumenschluß: g, gg.

II. Tonlaute.

1. Nasentonlaute:
   a. Der Lippenlaut (Lippenbrummer): m, mm.
   b. Der Zahnlaut (Zahnbrummlaut): n, nn,
   c. Der Gaumenlaut: ng, n.
      α. mit scharfem Abstoß: nk.
      β. mit sanftem Abstoß: ng.
2. Mündungstonlaute:
   a. Der Windlaut (nach Andern Wimmerlaut): w.
   b. Der Zungenlaut (Lalllaut): l, ll.
   c. Der Schnurrlaut: r, rr.

III. Reine Laute.

1. Der Blaselaut:
   a. Der scharfe Blaselaut: f, ff.
   b. Der sanfte Blaselaut: f, v, ph.
2. Der Säusellaut:
   a. Der scharfe Säusellaut: s, ß, ss, st, sp.
   b. Der sanfte Säusellaut: s.
3. Der Zischlaut:
   a. Der scharfe (volle) Zischlaut: sch.
   b. Der sanfte Zischlaut: sch.

IV. Hauch, — Hauchlaute.

1. Der Zungenhauch:
   a. Der scharfe Zungenhauch (Kehlhauch): ch.
   b. Der sanfte Zungenhauch (Kehlhauch): g.
2. Der Gaumenhauch:
   a. Der scharfe Gaumenhauch: ch.
   b. Der sanfte Gaumenhauch: g.
3. Der Tonhauchlaut: j.
4. Der Kehlhauch:
   a. Der scharfe Kehlhauch: h.
   b. Der sanfte Kehlhauch — unhörbar.

Alle diese Laute ließ Krug von den Kindern auf Commando und Winke taktmäßig lautiren. Das Einüben der Laute verband er mit Sylben- und Wortbilden. Dieß geschah, indem er die Kinder α. einen Consonanten mit langem Tone, z. B. toh, daa, β. mit kurzem Tone, z. B. to, da, γ. zweigliedrige Wörter, und zwar solche, die mit einem Tone schließen, z. B. Seife, Taube, δ. zweigliedrige Wörter, die mit einem Consonanten endigen, vor welchem ein langer Ton, z. B. heut, Laut, oder ein kurzer Ton, z. B. Rock, Bock, — steht, bilden ließ. Das Verfahren war folgendes. L. scharfer Lippenschluß a! K. pah. L. Scharfer Gaumenschluß u! K. ku. L. Sanfter Lippenschluß a! K. ba. L. Sanfter Zahnschluß, kurz e! K. de. L. Zusammen! K. bade. U. s. w. Solche Uebungen wurden nach und nach mit allen Lauten vorgenommen.

Die Fibel hatte bei Krug drei Stufen: Zeichenlesen, Sylbenlesen, Wortlesen. Erst ließ er die Kinder ein jegliches Schriftzeichen, das ein besonderes Sprachelement andeutet, beachten und dasselbe nach seinem Klange angeben und aussprechen. Das nannte er Zeichenlesen. Dann ließ er eine Anzahl Buchstaben, die zu einem Wortgliede gehören, zusammenfassen und im Takte aussprechen. Das nannte er Sylbenlesen. Endlich mußten die Kinder alle Glieder, die zu einem Worte in der Schrift gehören, schnell übersehen, sie zusammenfassen und taktmäßig aussprechen. Das nannte er Wortlesen.

3. Beurtheilung. Die Methode Krug's ist sinnig und geistbildend. Doch legt er auf Nebendinge zu großen Werth. Die Beschreibung der Lage der Sprachorgane ist so wesentlich nicht, bleibt auch unvollkommen. Hauptsache ist und bleibt hier immer das Ohr. Hört das Kind die Sprachlaute rein sprechen, so lernt es sie rein sprechen. Auch hier muß man den Sinn beim Geiste fassen.

Welche von den besprochenen Leselehrmethoden ist nun die naturgemäßeste und bildendste? Die Buchstabirmethode gewiß nicht. Die Krug'sche? Sie ist uns nicht einfach genug. Stephani und Graser in angemessener Verbindung: das gibt nach unserer Meinung die beßte Lesemethode, nämlich eine bildende Schreibleselehrweise, wie sie Lüben und Nacke aufgestellt haben. Mit dieser Schreibleselehrweise können sogar Uebungen des Buchstabirens, des Jacotot'schen Analysirens und Synthetisirens zweckmäßig verbunden werden. Selbst Krug'sche Uebungen sind nicht ausgeschlossen. So mag man das wirklich Praktische aller Leselehrweisen benutzen nach dem Wort: „Prüfet Alles, und das Gute behaltet."

Rückblick und Abschluß.

§. 152.

Was können und sollen nun die Kleinen unserer Elementarclasse am Schluß ihres zweiten Schuljahres in sprachlicher Hinsicht gelernt haben?

a. Im Anschauungsunterricht sollen sie von den wichtigsten Gegenständen ihrer heimathlichen Umgebung Kenntniß erlangt haben und befähigt worden sein, ihre kindlichen Anschauungen und Gedanken in einfachen Sätzen sprachrichtig auszudrücken.

b. Im Lesen sollen sie die kleinen Lesestücke ihres ersten Lesebuches fertig und mit Ausdruck lesen können. Das ausdrucksvolle Lesen setzt freilich, weil es sich nach dem Sinn richtet, Verständniß voraus, und das wird durch ganz einfache Erklärung vermittelt. Der Elementarlehrer wird es nun zwar an der nöthigen Erläuterungen der einfachen Lesestücke des Elementarlesebuches nicht fehlen lassen; aber in Betreff des sinngemäßen und ausdrucksvollen Lesens thut in der Elementarclasse das Meiste und Beßte das Vorthun des Lehrers. Der Lehrer sage: Lies es so! und das Kind liest es so nach und lernt fühlen, was das Gefühl des Lehrers in die Worte gelegt hat. Ausdrucksvolles Vorlesen bildet ausdrucksvolles Nachlesen. Der Gründe wird sich das 7- und 8jährige Kind erst später bewußt.

c. Die Elementarclasse versäume nicht, eine Anzahl von denjenigen einfachen Gedichten, die das Kind gut lesen gelernt, auch auswendig lernen und vortragen zu lassen — im ersten Schuljahre etwa 8—10, im zweiten 12—15. In der Schrift Lübens: „Grundsätze und Lehrgänge für den Sprech- und Leseunterricht" (S. 12—14) findet man ein Verzeichniß von Kindergedichten, die sich zum Auswendiglernen in der Elementarclasse ganz eignen.

d. Im Schreiben müssen die Kinder am Schluß des zweiten Schuljahres auf der Schiefertafel leichte Stücke aus dem Lesebuche correct abschreiben, vorgesprochene einfache Sätze correct aufschreiben können. Man halte von unten herauf streng darauf, daß die Kinder Wörter, Sätze und kleine Lesestücke, die sie einmal geschrieben, von Zeit zu Zeit immer wieder schreiben, bis sich ihnen die richtige Schreibweise durch Ohr und Auge ganz fest eingeprägt hat. Auch werden die Kinder schon in der Unterclasse lernen, daß man Dingwörter mit einem großen Anfangsbuchstaben schreibt, daß Wörter, wie Vater, Sohn, Maus — in der Mehrzahl den Umlaut haben ꝛc. Wie die Kinder an jedem Tage Etwas lesen, so müssen sie an jedem Tage auch Etwas schreiben.

II. Der sprachliche Unterricht in der Mittelclasse.

Einleitung.

§. 153.

Daß das Kind seine Muttersprache je mehr und mehr verstehen, richtig sprechen und richtig schreiben lerne: das ist der Zweck auch des mittelclassigen Sprachunterrichts.

Die Stoffe, an welchen und durch welche diese Zwecke zunächst und hauptsächlich erreicht werden sollen, enthält das Lesebuch, dessen Inhalt den deßfallsigen methodischen Zwecken entsprechen muß.

Das Lesebuch ist an erster Stelle Lesebuch. An seinen Lesestücken soll aber das Mittelclassenkind nicht minder, wie in mündlicher Redefertigkeit, so in correcter schriftlicher Darstellung fremder und eigener Gedanken geübt und gefördert werden. Für die Rechtschreibung gibt es Regeln, von denen die einfachsten ebenfalls gegeben werden müssen; im Allgemeinen wird aber die Orthographie weniger durch Regeln als durch wohlgeordnete Uebungen erlernt. Auf Rechtschreibung hat die Mittelclasse besondern Fleiß zu verwenden; denn sie soll bis zum 11., 12. Jahre des Kindes in der Hauptsache abgethan sein. Die Sprache hat ferner Sprachregeln. Ein Theil der grammatischen Regeln ist in der Mittelclasse zu behandeln, jedoch mehr praktisch als theoretisch. Was in der Mittelclasse aus der Grammatik zu geben, ist nur propädeutisch — ein praktischer Vorcursus für die Sprachlehre der Oberclasse.

Die Zeit anlangend, so gewähre man diesem Gegenstande sechs Stunden, wovon aber 3 ausschließlich für Lesen, 2 ausschließlich für stylistische Uebungen, 1 St. für Grammatisches mit Orthographie bestimmt werden.

A. Das Lesebuch in der Mittelclasse.

§. 154.

Das Lesebuch der Mittelclasse soll nach Inhalt und Form nur Mustergültiges bieten: geschichtliche, naturgeschichtliche, geographische Lebensbilder — in ungebundener und gebundener Rede, wo thunlich, nach den Jahreszeiten geordnet. Die Poesie soll durchaus hinreichend vertreten sein. „Bei allen Völkern, die eine normale geistige Entwicklung haben — sagt Dr. Rumpel in seiner philosophischen Propädeutik — ist die Poesie früher als die Prosa ausgebildet.“ Auch die Jugend denkt und redet so gern in poetischen Weisen. Gerade in guten poetischen Lesestücken liegen für Kinder so reiche bildende Momente. Die Dichtung redet Bildersprache, zeichnet allerlei Scenen aus dem Menschen- und Thierleben auf anschauliche Weise; sie leitet an der Hand des Sinnlichen zum Uebersinnlichen und führt so die kindliche Phantasie

gleichsam spielend hinüber und hinein in eine ideale Welt. Eben darum fordern wir, daß im Mittelclassen-Lesebuche sinnige Fabeln, leichte Parabeln, geschichtliche und naturgeschichtliche Poesien mit ansprechenden prosaischen Beschreibungen und Schilderungen, Weltliches mit Geistlichem abwechsele. Aber dieß Alles muß der geistigen Bildungsstufe acht- bis zehnjähriger Kinder angemessen sein.

Unsere Literatur ist reich an mustergültigen Lesestoffen für das bezeichnete Alter. Gute Mittelclassen-Lesebücher geben solche von Anschütz, Curtman, Dinter, Dieffenbach, Dietlein, Grube, Güll, Hästers, Hebel, Hey, Hoffmann v. Fallersleben, Kritzinger, Lieth, Löwenstein, Lüben, Christoph v. Schmid, Theel u. a.

Wir machen nun einige Lesebücher für Mittelclassen namhaft.

1. Berthelt, Jäkel, Petermann und Thomas, Lebensbilder II.
2. Reichelt und Stübner, Lesebuch für Mittelclassen deutscher Volksschulen.
3. Münsterberg'sches Volksschul-Lesebuch für die mittlere Stufe.
4. Bock, Deutsches Lesebuch. Erste und zweite Abtheilung.
5. Häster, Lehr- und Lesebuch für die Mittelclasse der Volksschule.
6. Dr. Leo, Lesebuch für Mittelclassen ev.-lutherischer Volksschulen.
7. L. V. Hunger, Lesebuch für deutsche Bürger- und Volksschulen. II. Theil. Mittelstufe.
8. Lüben und Nacke, Lesebuch IV und III für Bürgerschulen.
9. Berner Lesebuch für die zweite Stufe der Primärschulen des Kantons Bern.

B. Praktische Verwerthung des Mittelclassen-Lesebuches.

1. Lesen mit Erklären, Wiedererzählen und Vortrag.

§. 155.

a. Das mechanische Lesen ist auch in der Mittelclasse noch zu üben. Denn da die Lesestücke hier nach Inhalt und Form auf höherer Stufe stehen, da sie zudem von verschiedenen Verfassern sind, von denen jeder seine eigene Schreibweise hat, so ergeben sich hier auch für die Lesefertigkeit neue eigenthümliche Schwierigkeiten, die durch Uebung zu überwinden sind. Dabei halte man ja auch auf möglichst reine und schöne Aussprache.

b. Aber auf das verständige (sinnvolle betonte) Lesen wird in der Mittelclasse besonderer Fleiß zu verwenden sein. Bewußtes verständiges Lesen setzt Verständniß des zu Lesenden voraus. „Lesen und Erklären ist — nach Wiese — die erste Aufgabe des deutschen Unterrichts in den untern Classen." Das Verständniß der Lesestücke wird gewonnen α. durch eigenes Sinnen (Nachdenken) von Seiten des Schülers, β. durch erklärende Besprechungen von Seiten des Lehrers.

a. Sinnen ist ein stilles Erwägen des Sinnes von Worten. Sinnige Lesestücke regen das Nachdenken und die Phantasie des Kindes unmittelbar an. Man gebe ihm nur Zeit zum Nachsinnen, indem man es das betreffende Lesestück erst still für sich, dann langsam und laut vorlesen läßt, letzteres wiederholt.

Poetische Lesestücke stellen Scenen aus dem Leben der Menschen, der Thiere, oder der Natur dar, die das Kind mehr oder weniger aus Anschauungen kennt. Hier kommt also Neues zu Altem, Unbekanntes zu Bekanntem. Aus dem Bekannten erklärt sich das Kind das Unbekannte. Man lasse beim sprachlichen Unterricht die eigene Erfahrungswelt des Kindes ja nicht außer Acht. „Auch der kleinste Schüler — sagt Hildebrand*) — bringt schon eine kleine Weltanschauung mit in die Schule, wenn darin auch von Principien und Organismus noch nicht die Rede ist, wie bei den Großen; aber es sind sittliche und praktische Grundgedanken in der kleinen Weltanschauung schon vorhanden in Form von Ahnungen, die aus eigenen kleinen Erfahrungen in ihn kamen, oder als Sprüchwörter, die er zu Hause oder unter seinen Spielgenossen gehört und ahnend ihren Kern erfaßt hat. Und wie liegt das den Kindern bereit zur Hand nach Inhalt und Form! Wie lebhaft reden sie in den Zwischenstunden oder auf dem Spielplatze von einem bestimmten Vorfall unter ihnen, wie streiten sie da, wer Recht oder Unrecht hat, mit beredten Worten, wie fließt da die deutsche Rede, und die in der Stunde die stummsten, sind da gern die beredtesten, und es fehlt ihnen kein Wort und keine Wendung, und auch Syntax und Satzbau sind schon da." Wenn nun das Lesebuch Scenen aus dem Leben wirklich anschaulich und lebendig darstellt, so regt es im Kinde Leben überall an. Es versetzt sich sinnend in das sinnvolle Gedicht oder in die lebendige Erzählung, so lebhaft, daß es darüber die Schulbank vergißt. Solches eigene Sinnen und Denken störe man nicht durch vor- und unzeitiges Dazwischenreden. Dieß sinnige Stilllesen setzt freilich bereits geweckte Sinne voraus. Hat die Unterclasse verabsäumt, durch die Sinne den Geist zu wecken, so wird in der Mittelclasse der Sinn für sinniges Stilllesen fehlen.

β. Aber das Erklären des Lesestücks von Seiten des Lehrers ist drum nöthig. Er bleibt immer der Philippus, der bei jedem neuen Lesestücke von neuem an das Kind herantreten muß mit der Frage: „Verstehest du auch, was du liesest?" und der aus den Blicken des Kindes immer wieder die Antwort vernehmen wird: „Wie kann ich, so mich nicht Jemand anleitet?" Erklärung ist also nothwendig, aber sie gehe immer nur auf Hauptsächliches und geschehe in knappen Worten — einfach, kurz und bündig. Oft genügt es, ein dunkles Wort mit einem dem Kinde bekannter zu vertauschen, ein größeres Satzganze in einfache Sätze zu zerlegen. Was das Kind durch eigenes Nach-

*) S. Werner, Pädagogische Vorträge und Abhandlungen. 1. B. S. 69 ff.

denken finden kann, rege der Lehrer nur an und lasse es finden. Hierher gehört Vieles, was sich aus dem Zusammenhange leicht ergibt, oder was zwischen den Zeilen zu lesen ist. Von dem Einführen in das Verständniß eines Lesestückes sagt Fr. Otto: „Dadurch wird der Schüler geistig, wie sprachlich gefördert. Jede geistige Entwicklung ist stets mit einer sprachlichen Erwerbung verbunden; jede Vorstellung, welche zur Klarheit kommt, jeder in's Bewußtsein erhobene Gedanke baut sich ein in's Wort. Indem aber ein Schüler das von einem höheren und gereifteren Geiste Erzeugte lebendig nachbildet und nachconstruirt, und dadurch seine Geistesschranken erweitert, freier, beweglicher, kräftiger wird, lernt er zugleich sich selber verstehen; denn ob es auch mancherlei Gaben gibt, so gibt es doch nur einen Geist.“ „Der gesunde und freie Mensch wird sprechen, sobald seine Vorstellungen in ihm klar werden, so wie das gesunde Kind von selbst anfängt zu gehen, sobald seine körperlichen Kräfte stark genug dazu sind.“ (Götzinger.)

γ. Durch die bezeichneten sprachlichen Uebungen lebt sich das Kind je länger je mehr in seine Muttersprache ein, und es bildet sich mit der Zeit in ihm ein Sprachgefühl. Was das Gewissen für sittliche Handlungen, das ist das Sprachgefühl für das richtige Sprechen; ein zwar oft unbewußtes, aber nichts desto weniger richtig leitendes Gesetz. „Für alle Verrichtungen des Sprechens — sagt Götzinger — hat sich durch die beständige Uebung ein Gefühl des Richtigen gebildet, welches man das Sprachgefühl nennt. Die Sprachlehre hat dieß sehr zu beachten, und es ist ihre eigentliche Aufgabe, dieß oft dunkle Gefühl zum klaren Bewußtsein zu bringen. Das Sprachgefühl ist nicht sowol der Gesetzgeber der Sprache, der uns den richtigen Weg vorschreibt, sondern vielmehr das Gewissen derselben, und fängt gewöhnlich erst dann an zu sprechen, wenn gegen das Gesetz gesündigt wird.“

δ. Die Sprache erfaßt, wie schon früher bemerkt worden, den ganzen Menschen: nicht bloß sein Denken, auch sein Fühlen und Wollen, alle Seiten seines Gemüthslebens. Diese Wirkung übt sie auch schon auf Kinder. Sinnige Lebens- und Naturschilderungen, wie wir sie z. B. bei Fr. Güll finden, bei dem „Thiere, Bäume und Blumen sprechen und spielen, wie Kinder mit Kindern“ — erfassen Kinder mit der ganzen Innigkeit ihres weichen und zarten Gemüths. Der Lehrer kann diese Sinnigkeit sehr beleben und heben, wenn er selbst Sinn für Sinniges und Gemüthvolles hat“. Auch schon die Mittelclasse hat es als ihre Aufgabe anzusehen, „daß sie ihre deutsche Kinderwelt an der gemeinsamen deutschen Sprache auch deutsche Gesinnung, deutsche Empfindung und deutsches Leben lehre.“ (Kellner.)

c. Vortrag und Declamation. Lesestücke, die das Kind nach Sinn und Geist ganz in sich aufgenommen, soll es sich auch den Worten nach zu eigen machen, daher prosaische möglichst wörtlich einprägen und dann in freier Rede sinngemäß und ausdrucksvoll vortragen, poetische aber wörtlich lernen und declamatorisch vor-

tragen, letztere jedoch in kindlicher Weise, ohne Pathos und theatralische Zuthat. Memorirt werde aber nur, was werth ist, für's Leben gemerkt zu werden.

(In den „Grundsätzen und Lehrgängen für den Sprech- und Leseunterricht" von Lüben findet man von S. 15—19 viele Gedichte verzeichnet, die in der Mittelclasse gelernt werden können. Im Seminarunterricht mache man die Schüler mit diesen Gedichten bekannt.)

Zugabe. Wir zeigen noch an einem Beispiel, auf welche Weise die Mittelclasse ein Lesestück zu behandeln habe, um Sprachverständniß zu fördern, Sprachfertigkeit zu üben. Wir wählen dazu aus einem bekannten Gedicht folgenden Vers:

Zwei Augen hab' ich, klar und hell,
Die drehn sich nach allen Seiten schnell,
Die sehn alle Blümchen, Baum und Strauch
Und den hohen blauen Himmel auch.
Die setzte der liebe Gott mir ein,
Und was ich kann sehen, ist Alles sein. U. s. w.

I. Lesen des Gedichts, damit das Kind mit dem Inhalt vorerst im Allgemeinen bekannt werde.

II. 1. Besprechung — eine Denkübung zur Einführung in das logische Verständniß.

L. Was wir jetzt gelesen, ist ein Gedicht. Lies, was über diesem Gedicht steht! — L. Diese Worte nennt man die Ueberschrift. Wie lautet also die Ueberschrift dieses Gedichtes? —

L. „Was ich habe" — das ist mein — nenne ich mein Eigenthum. Sag' das von dir, was ich eben sagte! — L. Hast du eine Schiefertafel? — Zeige sie mir doch und sprich dazu: Das ist meine Schiefertafel! — Weil diese Schiefertafel dein (dein eigen) ist: wie nennst du sie deßhalb? — Gib auch du Etwas an, was du hast! — —

L. Die Schiefertafel — das Lesebuch sind dein; aber die hast du nicht immer bei dir. In unserm Gedicht sind Dinge genannt, die dein sind und die du überall bei dir hast. Was hast du denn nach dem 1. Verse? — Was nach dem 2. Verse? — Was nach dem 3. Verse? — Was nach dem 4. Verse? — Sieh' — deine zwei Augen, deine zwei Ohren, deinen Mund, dein Herz hast du stets bei dir.

L. Was hast du also nach unserm Gedicht zuerst? — L. Ein Auge ist auf der rechten Seite — das ist dein rechtes Auge. Auf welcher Seite ist dein anderes Auge? — Wie nennst du dieses Auge, weil es auf der linken Seite steht? — Nun sag' mir noch einmal, wie viel Augen du hast, und unterscheide sie, wie wir's eben gethan. K. Zwei Augen hab' ich, ein rechtes und ein linkes — oder: eins auf der rechten Seite, eins &c. —

L. Ein Soldat hatte das Unglück, daß ihm im Kriege ein Auge ausgestochen wurde; der war nun einäugig; warum denn? — Wen nennt man also einäugig? — Wie können wir den nennen, der zwei Augen hat? —

L. Sag' die erste Zeile unseres Gedichts noch einmal! — Hier stehen zwei Worte, die sagen, wie deine Augen beschaffen sind; wie heißen diese zwei Worte? — Also deine Augen sind klar. Was ist wol das Gegentheil von klar? Trübe. (Klares — trübes Wasser.) Was für Augen gibt es hiernach? — Welche Augen sind besser: klare oder trübe? — Warum sind trübe Augen nicht gut? — Deine Augen sind hell. Wie heißt der Gegensatz von hell? — Von Isaak heißt es: seine Augen waren dunkel worden; was ist damit gemeint? — Mit trüben Augen kann man doch noch sehen: ist das mit dunklen Augen auch der Fall? — Wie nennt man die unglücklichen Menschen, deren Augen ganz dunkel sind? —

L. Deine Augen sind rund wie eine Kugel. Eine Kugel kann man drehen. Gib andere Dinge an, die sich drehen! — Die Augen drehen sich auch. Wendet eure Augen einmal, wie ich's euch sage. Also aufgepaßt: Augen rechts! — Augen links! — Augen nach oben! — Augen nach unten! — Jetzt seht rasch hintereinander nach rechts, nach oben, nach links, nach unten, dann gradeaus! — Seht, ihr könnt eure Augen drehen — nach allen Seiten drehen. Und das könnt ihr schnell thun. So steht's auch im Gedicht. Wie heißen da die ersten zwei Zeilen? K. Zwei Augen hab' ich, klar und hell, die drehn sich nach allen Seiten schnell. U. s. w. — Hiermit haben wir nur den Ton anzeigen wollen, in welchem eine derartige Besprechung zu halten. „Lesen und Erklären ist aber die erste Aufgabe des deutschen Unterrichts in den untern Classen." (Wiese.) Dann folge:

III. Lesevortrag des Schülers.
IV. Memoriren und freier Vortrag.

2. Schreiben mit orthographischen Uebungen.

§. 156.

Unter Schreiben verstehen wir hier die correcte schriftliche Darstellung fremder und eigener Gedanken. Das Kind bildet seine mündliche Rede an den Reden Gebildeter. So bildet es auch seinen Styl an mustergiltigen Stylstücken seines Lesebuchs. Diese Stylübungen beginnen in der einfachsten Form schon in der Unterclasse. In der Mittelclasse werden sie fortgesetzt. Die wichtigsten schriftlichen Uebungen sind hier folgende.

a. Besprochene und vorgetragene Lesestücke werden aus dem Lesebuche wörtlich abgeschrieben. Die Erfahrung lehrt, daß die Kinder nicht fehlerfrei abschreiben; daher muß Correctur eintreten. Man lasse jedes Kind nach dem Buche sich selbst corrigiren, oder lasse die Kinder sich gegenseitig corrigiren.

Zusatz. Ueber die Bedeutung verständigen Lesens und der Vortragsübungen für Bildung der Schreibart sagt Herder: „Das laute Lesen, auswendige Vortragen bildet nicht nur die Schreibart, sondern es prägt Formen der Gedanken ein und weckt eigene Gedanken."

b. Der Lehrer dictirt das besprochene und von den Kindern schon einmal abgeschriebene Lesestück. Selbstcorrectur.

c. Das Kind schreibt das Lesestück aus dem Gedächtniß auf. Wieder Selbstcorrectur nach dem Lesebuche.

Diese drei Uebungen sind die wichtigsten.

d. Aber man übe auch schon die Mittelclassenkinder, besonders Abth. I derselben, in kleinen Beschreibungen. Den kleinen Aufsätzen liege immer eine einfache Disposition zu Grunde. Gesetzt, es wäre der Sperling zu beschreiben, so würden dabei in Betracht kommen: α. Größe und Farbe; β. wo er seine Heimath hat; γ. wovon er sich nährt; δ. was er nützt und schadet. Oder wenn man den Tisch bearbeiten ließe, so würde in einfachen Sätzen aufzuschreiben sein: α. wer den Tisch macht; β. woraus er gemacht wird; γ. welche Theile er hat; δ. in welchen Formen er vorkommt; ε. wozu er dient.

Diese kleinen Aufsätze werden von Lehrer und Kindern gemeinschaftlich gearbeitet und correct auf die Wandtafel gebracht. Hier müssen die Kinder sie entstehen sehen, lesen, betrachten, einprägen, seltene Wörter buchstabiren, um dann das Ganze, nicht abzuschreiben, sondern aus der Erinnerung auf ihren Schiefertafeln zu reproduciren. Die Kinder, welche im Schreiben genug geübt sind, tragen sie in ein Sprachbuch ein.

Das Kind soll also fremde und eigene Gedanken correct, d. i. dem allgemeinen Sprachgebrauche gemäß schreiben lernen. Die Orthographie ist bekanntlich ein Schulkreuz. Die Schule muß großen Fleiß auf sie verwenden; denn bis zum 12. Jahre soll, wie schon bemerkt, das Kind der Hauptsache nach darin fest sein, fest nämlich in dem Kreise der Sprache, in dem gut geschulte Kinder heimisch sein können und sollen. Was die Mittelclasse an praktischen schriftlichen Uebungen dafür zu thun hat, haben wir bereits angegeben. Es kann nur noch in Frage kommen, ob hier nicht auch theoretische Regeln zu geben sind. Gewiß; aber nur wenige; denn es gibt nur wenige.

Man stellt immer obenan die Regel: Schreibe, wie du sprichst. Allein wie wenig Anhalt gibt diese Regel; denn α. wir haben nicht für jeden Sprachlaut ein besonderes Zeichen, für manche Laute aber mehrere; β. spricht man die Laute in verschiedenen Gegenden verschieden aus; γ. stimmen Aussprache und Orthographie oft nicht überein (Stein, Schtein — Säule, Saüle).

Eine andere Regel heißt: Folge der Abstammung. Man schreibt brennbar, weil der Stamm „brenn" ist; Lalllaut, weil in „lallen" zwei l sind; fällen mit ä, weil es von fallen herkommt. Auf die Regeln der Abstammung hat man bei jeder sich darbietenden Gelegenheit Bedacht zu nehmen.

Aber auch die Abstammung ist in vielen Fällen ungewiß. Darum gibt man weiter noch die Regel: Folge dem allgemeinen Sprachgebrauche. Man schreibt nicht Fater, sondern Vater; nicht ganß, sondern ganz. Hieraus folgt aber, daß die Rechtschreibung großentheils Sache der Uebung und Gewöhnung ist. So lehrt auch Jacob Grimm: „Ueber die Wörter und ihre Schreibung entscheidet zuletzt nur der allgemeine Sprachgebrauch und der Volkswille."

Lassen wir noch etliche Specialregeln folgen, die indeß nicht vorzutragen, sondern im Anschluß an's Lesebuch und die kleinen schriftlichen Aufsätze zu besprechen und die ebenfalls bei jeder sich darbietenden Gelegenheit zu wiederholen sind. Es sind folgende:

1. Alle Nenn- oder Hauptwörter, jedes erste Wort in einem Satze (am Anfange der Rede oder nach einem Punkte) schreibe mit einem großen Anfangsbuchstaben.

2. Hauptwörter, die ihre Mehrzahl durch Umlautung bilden, schreibe mit Umlaut (Väter, Töchter, Mütter, Häuser).

3. Merke wohl, wie Stimmlaute gedehnt werden. Es geschieht auf verschiedene Weise. a. Die Laute a, e, o werden in vielen Wörtern verdoppelt: Aal, Heer, Loos. Die Verdoppelung bleibt auch in der Mehrzahl, außer wenn der Grundlaut in den Umlaut sich wandelt: Loose — Säle. b. Die Dehnung der Laute a e o u und ihrer Umlaute ä ö ü wird oft durch ein h bewirkt, besonders wenn auf den gedehnten Stimmlaut einer von den Buchstaben l m n r folgt, z. B. Hahn, Pfahl, Mehl, Ohr, hohl, Muhme, Mähne, Fähre, Kehle, Mühle. c. Statt des einfachen t schreibt man th, wenn die Dehnung des vorangehenden oder nachfolgenden Stimmlautes angezeigt werden soll: Rath, Loth, Muth — thun, That, Thor, Thür. d. Das gedehnte i wird in deutschen Wörtern fast immer wie ie geschrieben: Sieb, Bier, fiel, ziehen. Man schreibt: Vieh, sieh' (von sehen), zieh' (von ziehen), stiehlt (von stehlen).

4. Merke, wie Stimmlaute geschärft werden. Es geschieht entweder durch zwei verschiedene Mitlaute (Mund), oder durch Verdoppelung eines Mitlautes. Verdoppelt werden: l m n f ſ t k (ck) r p z (tz). (Schall, Lamm, kann, schaff', satt, Rock 2c.)

Wir unterscheiden, wie sich aus dem Gesagten ergibt, orthographische Uebungen und orthographische Regeln. Letztere schließen sich am zweckmäßigsten an die grammatischen Belehrungen an. Siehe die Literatur zu folgendem Paragraph.

3. Grammatisches in der Mittelclasse.

§. 157.

Das Mittelclassenkind versteht bald, was ein Ding- oder Hauptwort ist — es unterscheidet leicht Namen für Personen, Thiere und Sachen, ferner das Sprachgeschlecht, Einzahl und Mehrzahl, und die wichtigsten Formen der Mehrzahlsbildungen; an Beispielen läßt sich auch die Beugung des Dingwortes zeigen. Aber ein genaues Verzeichniß aller Arten der Hauptwörter, die Geschlechtsregeln mit ihren Ausnahmen, alle Formen der Declination und dergleichen zu geben, wäre in der Mittelclasse ungehörig. Man kann weiter Belehrungen geben über Eigenschafts-, Thätigkeits-, Für-, Zahlwörter, aber überall nur Leichtfaßliches.

Auch aus der Wortbildelehre ist Vieles für die Mittelclassenkinder, die sich mit Uebungen aus diesem Theile der Grammatik sogar sehr gern beschäftigen. Daß der, welcher Tische macht, ein Tischler heißt; daß die Sylbe in weibliche Namen bildet; daß ein Acker, der Früchte trägt, fruchtbar, eine Waare, die viel kostet, kostbar: das Alles ist diesem Alter bald klar. Ebenso begreifen diese Kinder leicht das Gesetz der Zusammensetzungen (Dachziegel, Ofenkachel — feuerroth, grasegrün — Spielhaus), den Unterschied von Ziegeldach und Dachziegel, von Schiefertafel und Tafelschiefer 2c.

Was die Satzlehre betrifft, so kann man dem Kinde durch Zergliederungsfragen alle Bestandtheile eines Satzes zum Bewußtsein bringen, wenn man ihm auch nicht die Namen der Grammatik gibt. Gesetzt wir hätten den Satz: Unreifes Obst ist Kindern und Erwachsenen schädlich — so frage man: Wovon ist denn in diesem Satze die Rede? (Von welchem Gegenstande wird etwas ausgesagt?) — Wäre wol der Satz richtig: Obst ist schädlich? — Welches Obst ist nur schädlich? — Was wird also vom unreifen Obst ausgesagt? — Wem ist unreifes Obst schädlich? — Wem auch? — Durch diese Zergliederungsfragen kommen alle Theile dieses Satzes dem Kinde zum Bewußtsein. Von Subject, Attribut, Personenobject, von verbundenen Satztheilen rc. erfährt es da freilich noch nichts; aber was schadet das? Wenn das Kind versteht, daß in dem Satze: Ich glaube, daß ein Gott ist — der zweite Satz angibt, was ich glaube — also den Gegenstand des Glaubens, so weiß es vorerst genug. Daß dieser Satz ein gegenständlicher (ein Objectiv-) Nebensatz genannt wird, möge späterem Unterricht vorbehalten bleiben. So in vielen, vielen andern Fällen.

Hauptsache ist und bleibt, daß der Mittelclassenlehrer über Stoff und Form dieses Unterrichts völlig klar sei. Wir sind so glücklich, ihm folgende vortreffliche Leitfäden empfehlen zu können.

1. A. Engelien, Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. I. Theil. Für die Unterclassen. 5. Aufl.

Dieß epochemachende Büchlein ist nicht für die Unterstufe der Elementarschule, sondern für die Unterstufe grammatischer Sprachbildung geschrieben. Man bespreche es im Seminarunterricht eingehend — sowol nach dem, was es gibt, und wie es seine Stoffe behandelt.

2. Hierauf nennen wir das mustergültige „Lesebuch für die zweite Stufe der Primarschulen des Kantons Bern“, das in einem Anhange den „grammatischen Unterricht der zweiten Schulstufe“ — also der Mittelclasse behandelt. In sehr praktischer Weise wird hier das für eine Mittelclasse Gehörige an Beispielen nach analytischer Lehrweise gelehrt, auf 23 Seiten ein guter Grund für den höheren Cursus der Oberclasse gelegt.

3. Dr. Jütting, Lehr- und Uebungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache. I. Cursus. 4. Aufl. Jütting's Schriften bedürfen keiner besondern Empfehlung.

In Mittelclassen höherer Bürgerschulen läßt sich allerdings weitergehen. Was da im 3., 4. und 5. Schuljahre (mit Kindern von 8—11 Jahren) aus der Grammatik zu lehren, hat Lüben in seinen „Grundsätzen und Lehrgängen für den Sprech- und Leseunterricht“ zusammengestellt. Ebenso Dr. Panitz in seinem Leitfaden für den Unterricht in der Grammatik der deutschen Sprache — im 1. und 2. Kreis für das 3. und 4. Schuljahr.

III. Der sprachliche Unterricht in der Oberclasse.

Zweige.

§. 158.

Wir theilen die sprachlichen Unterweisungen der Oberclasse in folgende Zweige: A. Lesen; B. eingehende Besprechung ausge-

wählter Musterstücke mit Vortragsübungen; C. elementare Sprachlehre mit Orthographie; D. schriftliche Arbeiten.

Um der guten Ordnung willen bestimmen wir für Lesen 2 Wochenstunden, in denen lediglich gelesen wird; 1 Stunde für eingehende Besprechung ausgewählter Musterstücke und die hiermit eng verbundenen Vortragsübungen; 1—2 Stunden für schriftliche Arbeiten; 1 Stunde für Sprachlehre zc. Die vielerlei Uebungen, die nach Kellner und Otto an einem Lesestück vorgenommen werden sollen, oder doch können, erscheinen, wollte man sie an jedem wirklich vornehmen, als eine zu bunte Mannichfaltigkeit und stören in der Ausführung die gute Lehrordnung.

A. Das Lesebuch und das Lesen in der Oberclasse.

§. 159.

1. Das Lesebuch. Fertiges und kunstgemäßes Lesen sind wol zu unterscheiden. Die Ausbildung des Lesens als Kunst beginnt bereits in der Mittelclasse; es setzt sich fort in der Oberclasse. Das kunstgemäße oder höhere Lesen kann nur geübt und erlernt werden an mustergültigen Lesestücken. Darum ist es von hoher pädagogischer Bedeutung, daß das Oberclassen-Lesebuch nach Inhalt und Form nur Mustergültiges enthalte.

Die Zeit liegt nicht so weit zurück, in der man besondere Lesebücher für die Volksschule für überflüssig hielt; für die untern Classen die Fibel, für die obern die Bibel — das galt als Grundsatz. Nun halten wir das Lesen in der Bibel auch für die Sprachbildung außerordentlich förderlich, ja für unentbehrlich. Es ist unberechenbar, welchen Einfluß Luthers deutsche Bibel auf unsere Volkssprache ausgeübt hat und fortgesetzt ausübt. Wenn hie und da sich weise dünkende Lehrer sich geringschätzig über Luthers Deutsch geäußert und das Bibellesen als der reinen deutschen Sprachbildung schädlich bezeichnet haben, so waren Jacob Grimm und Fr. C. Schlosser allerdings anderer Meinung.

Jacob Grimm stellt das luther'sche Bibeldeutsch außerordentlich hoch, wenn er sagt: „Luther hat sich der Muttersprache mit solcher Kraft, Reinheit und Schönheit bedient, daß seine Sprache ihres gewaltigen Einflusses halber für Kern und Grundlage der neuen hochdeutschen Sprachenniedersetzung gehalten werden muß, wovon bis auf den heutigen Tag nur sehr unbedeutend, meistens zum Schaden der Kraft und des Ausdrucks abgewichen wird. Luthers Verdeutschung der Bibel, die für uns mit jedem Menschenalter köstlicher und zum heiligen Kirchenstyl wird, wovon geflissentlich kein Wörtchen geändert werden sollte, hat dem Hochdeutschen männliche Haltung und Kraft gegeben."

Fr. C. Schlosser in seiner Weltgeschichte für das deutsche Volk sagt: „In Folge der Bibel-Uebersetzung Luthers hat ein deutscher Normaldialect die übrigen aus der Literatur verdrängt und die Nation

ein Buch voll Muster aller Gattungen der Poesie und Prosa erhalten. Es ist bewunderswerth, mit welch' unnachahmlicher Sicherheit Luther den so ganz verschiedenen Geist der einzelnen (bibl.) Bücher auffaßt, wie er in den historischen Büchern den einfachen erzählenden Text wiedergibt, wie er mit den Propheten in großartigen Bildern und feuriger, bald begeisternder, bald niederschmetternder Sprache redet, wie er in den Psalmen den erhabensten Ton der Hymne trifft, wie er in den Evangelien die schlichte Einfalt, in den Briefen Pauli die erhabene Größe und die Gewalt der Ueberzeugung, in den Schriften des Johannes die tiefste Innerlichkeit zur vollendeten Erscheinung kommen läßt." Auch um dieser sprachlichen Vollkommenheiten willen ist „die Bibel unter uns ebenso national geworden, wie Homer es unter den Griechen war, so daß bei uns Luther's Uebersetzung der Bibel früher das Lesebuch der ganzen Nation vom letzten Proletarier an bis zum ersten Fürsten ward und hier und da noch ist."

Die Bibel wird aber doch hauptsächlich zur Förderung religiöser Erkenntniß und Erbauung gelesen. Sie leistet der Sprachbildung nur nebenbei ihre Dienste, und zwar auf religiösem Gebiete. Der deutsche Geist hat aber eine nationale Literatur geschaffen, an der sich deutsches Wesen stetig erneuert und fortbildet. Darum bedarf die deutsche Volksschule eines besonderen Lesebuches, das an mustergültigen Lesestücken im deutschen Kinde deutsche Art des Denkens, Fühlens und Strebens zum Bewußtsein bringt. In diesem Lesebuche trete vor den deutschen Schüler der deutsche Geist, und zwar nicht in einer, sondern in mannichfaltigen Gattungen der Spracherscheinung. Ein solches Lesebuch sei — wie Hugo Weber will — „ein Rundgemälde deutschen Lebens für das geistige Auge, ein Bildersaal für Verstand und Gemüth der deutschen Jugend, eine weltliche, eine nationale Bibel, die jeden Deutschen auf seinem Lebensgange begleite, ein Buch, das, wie Bibel und Gesangbuch, ein jedes Haus besitze und aus dem ein jeder seine Sprache der Form nach bilde und veredele, Herz und Gemüth erwärme und erfrische; ein Buch, in welchem das Kind, aber auch noch der Mann classische, nach Form und Inhalt schön abgerundete Schilderungen und Charakterbilder aus dem vergangenen und gegenwärtigen Culturleben seines Volkes und aus der Natur seines Landes zur Belebung seiner nationalen Gesinnung reichlich vorfinde."

Im Oberclassen-Lesebuche müssen mustergültige Prosa und Poesie gleichmäßig vertreten sein.

Die Prosa entnehme ihre Stoffe aus der vaterländischen, nationalen, aus der Welt- und Kirchengeschichte; sie gebe naturgeschichtliche, geographische, naturlehrliche, volkswirthschaftliche Lebensbilder — in Form von Erzählungen, Beschreibungen und Schilderungen, dazu auch Betrachtungen, Abhandlungen, Sittengemälde, Sagen, Märchen und Sprüch-

wörter. Eine Anzahl guter Illustrationen mögen die Anschaulichkeit der Lebensbilder, der Beschreibungen und Schilderungen erhöhen.

Luther klagte in seinen späteren Jahren: „Wie leid ist mir's jetzt, daß ich nicht mehr Poeten gelesen habe und mich auch Niemand dieselbigen gelehret hat." In dieser Klage liegt für uns eine Mahnung. Wenn schon Unter- und Mittelclasse poetische Stücke lesen und lernen ließ, so hat dieß die Oberclasse gewiß nicht minder zu thun. „Glücklicherweise — sagt Dietlein — erheben sich von Jahr zu Jahr mehr Stimmen in der pädagogischen Welt, welche der Poesie in der Volksschule das Wort reden. Nur ist man über den zu behandelnden Stoff noch nicht einig. Die Einen wollen, außer den Kirchenliedern, besonders patriotische Gedichte und wünschen z. B. zu jedem einzelnen Abschnitte in der vaterländischen Geschichte ein poetisches Product. Flugs haben sich auch Sammlungen gefunden, die von bekannten und unbekannten Dichtern Poesien enthalten, von denen aber ein großer Theil nicht Gedichte, sondern versificirte Prosa ist, ohne Saft und Kraft, ohne jedweden poetischen Gedanken und ohne alle poetische Form. Diese Poesie kann es nicht sein, welche wir unsern Kindern für Herz und Gemüth vorführen; denn sie hat wenig oder gar nichts Ideales und Veredelndes." Das Lesebuch der Oberclasse gebe in edler poetischer Form Fabeln, Parabeln und Allegorien, Erzählungen, Balladen, Romanzen, Idyllen, gereimte Sprüchwörter und Räthsel.

Ein solches Lesebuch mit mustergiltiger Prosa und Poesie vergleicht Philipp Wackernagel sinnig einem schönen Lustgarten. „Wie in einem solchen Bäume, Sträucher und Blumen aller Art wechseln, die Wege bald an Wiesen vorbei, bald durch Blumenbeete führen, bald an einem Bache hin, auch wol über eine Brücke, und dann das Dunkel eines Kieferganges uns aufnimmt oder wir in Schlangenwegen den Hügel hinaufsteigen, von dem wir unterwegs bald in den Garten, bald auf den Fluß sehen, während die Vögel singen oder, wenn es Abend ist und wir uns gelagert, Waldhörner aus dem Thale herauf klingen und zuletzt beim Heimgang noch die Brunnen uns nachrauschen: so sollte die Literatur uns umwachsen und umspielen — so sollte schon die kleine Literatur eines Lesebuches die jungen Herzen wie ein heimathlicher Garten anziehen, der sie von Schönheit zu Schönheit führt, in dem sie auch wol eine Zeitlang irre gehen können, um sich an einer erhabenen Stelle bald wieder zurecht zu finden."

Vorstehende Beschreibung eines guten Lesebuches für Oberclassen der Volksschule hatte ein sogenanntes Literatur-Lesebuch im Auge, das sich als solches allgemeine und höhere Sprachbildung zur Aufgabe stellt und die Jugend in die nationale Literatur einführen will. Realistische Lesestücke sind da nicht ausgeschlossen, aber auch diese stehen in gleichem Dienst. Nun gibt es aber auch Lesebücher, in denen die Realien einen Hauptbestandtheil bilden. Die seitherige Volksschule fand nicht Zeit, realistische Gegenstände in besonderen Stunden nach beson-

deren Leitfäden zu lehren. Das führte auf die Idee, von den Realien und andern gemeinnützigen Kenntnissen soviel in's Lesebuch aufzunehmen, als man für die Jugend nöthig hielt. So entstanden neben Literatur-Lesebüchern andere, die Sprach- und Sachkenntnisse in gleicher Weise berücksichtigten.

In der Ausführung der sachunterrichtlichen Partien gehen die Lesebücher wieder auseinander. Die Einen geben „frische, lebensvolle, ansprechende, in sich abgerundete, bedeutsame Bilder“ aus Natur und Geschichte, aber nur einzelne aus jedem Abschnitte des großen Ganzen, ohne Sorge um Vollständigkeit und Zusammenhang (Lüben und Nacke, Curtman, Berthelt und Gen.); Andere behandeln bei demselben Grundzug das ganze Gebiet, welches die Volksschule zu durchmessen hat, nach Verhältniß mit größerer oder minderer Vollständigkeit (das Münsterberg'sche, das Wetzel'sche, das Häfters'sche Lesebuch). Im Gegensatz zu beiden Weisen haben andere den „Leitfadenton“, indem sie Namen, Zahlen, Uebersichten, Stichwörter geben, die Ausführung — die Befleischung des Gerippes — dem Lehrer überlassend. So gehaltene Partien gewähren der Lesestunde keine Musterstücke mehr. Sie dienen höchstens zur Uebung für mechanische Lesefertigkeit, wie etwa die biblischen Geschlechtsregister beim Bibellesen.

2. Das Lesen in der Oberclasse. Die alte Schule verfolgte das Lesen als Zweck, uns ist es Mittel; jene sah in der erlangten Fertigkeit ihr Ziel erreicht, wir erst in dem erlangten vollen Verständnisse des Gelesenen bis zum einzelnen Worte herab, in dem erweckten Triebe und vermittelten Geschicke zum „eigenen Lesen, um Bildung und Sprache zu erwerben.“ (Hugo Weber.) Die Oberclasse pflegt kunstmäßiges Lesen an Lesestücken, deren „Satzformen länger und mannichfaltiger, deren Gedanken und Gefühle tiefer und beziehungsreicher sind.“

Lesen ist ein Sprechen. Der Lesende redet aber nicht eigene, sondern fremde Gedanken, er steht an Stelle des Autors. Daher soll er das Lesestück so lesen, wie es der Autor lesen würde. Ist nun das Lesestück reich an sinnvollen Gedanken, ist es der gelungene Ausdruck bestimmter poetischer Gefühle und Gemüthsstimmungen: so hat der Leseschüler vor Allem Sinn und Ausdruck desselben zu erfassen, wenn er's soll gut lesen können. Nicht Alles läßt sich der Jugend durch Erklärung klar machen; oft führt sinngemäßes und gefühlvolles Vorlesen den Schüler am leichtesten und sichersten zum Verständniß der feinern Gefühlspartien.

Schon diese wenigen Andeutungen werden erkennen lassen, daß die Lesestunden der Oberclasse für den Lehrer keine Ruhestunden sind. Sie fordern eine sehr sorgfältige Vorbereitung, in der Stunde selbst ein klares, wohlgeordnetes, liebevolles Einführen in den Sinn und Geist der Lesestücke. Die neueren methodischen Behandlungsweisen erzielen das durch mannichfaltige Uebungen. Wir wollen die wichtigsten

hier zusammenstellen. Darunter sind etliche schon von der Mittelclasse her bekannt.

Wir unterscheiden cursorisches und statarisches Lesen. Von letzterem im nächsten Paragraph. Für cursorisches Lesen bezeichnen wir folgende Uebungen:

I. Stilles Durchlesen von Seiten des Schülers — mit einigen Fragen nach dem wesentlichen Inhalte des Gelesenen von Seiten des Lehrers.

II. Vorlesen von Seiten der Schüler.

III. Vorlesen von Seiten des Lehrers und nochmaliges Lesen von Seiten der Schüler. Gutes Vorlesen erklärt dem Kinde Vieles unmittelbar, wie es auch die im Musterstücke vorliegenden Gefühle und Empfindungen zum Ausdruck bringt. Sinngemäßes und ausdrucksvolles Vorlesen erweckt sinngemäßes und ausdrucksvolles Nachlesen.

IV. Die nöthigsten Erklärungen des Lesestücks zum besseren Verständniß desselben, darauf nochmaliges Lesen.

„Was zu erklären — sagt Otto — und wie weit und wie tief, das ist stets von dem Standpunkt der Schüler aus zu ermessen. Nur würde in der Annahme, daß ein Schüler mit jedem Worte und jedem Ausdrucke, deren er sich mit Geläufigkeit bedient, ein klares und volles Verständniß verbinde, eine schädliche Täuschung liegen. Auch das Verstehen hat seine Grade und ist niemals abgeschlossen." „Es genügt — sagt Riecke —, daß der Knabe sein Lesestück knabenhaft verstehe. Man nehme zuweilen auch dasselbe Stück mit denselben Schülern nach Verlauf längerer Zeit wieder vor und mache ihnen die Freude, als sei das Verständniß inzwischen wie von selbst gekommen."

V. Nacherzählen von Seiten der Kinder.

3. Lesebuchliteratur. Die Lesebücher lassen sich also eintheilen in solche, die nur den sprachlichen Zwecken dienen (a), in solche, die für Sprach- und Sachunterricht geschrieben sind (b); bei beiden Arten kommt wieder in Betracht, ob sie für gewöhnliche oder für höhere Volksschulen bestimmt sind (c).

a. Obenan stellen wir hier das epochemachende Werk:

a. Philipp Wackernagel, Deutsches Lesebuch. 3 Theile. Theil 1 für Kinder von 8—10 Jahren, Th. 2 für Kinder von 10—12, Th. 3 für Kinder von 12—14 Jahren. Th. 3 also für Oberclassen (aber für sehr gehobene).

b. Dr. Diesterweg, Schul-Lesebuch. 2 Theile; Th. 1 für Oberclassen.

b. a. Volksschul-Lesebuch — herausgegeben von dem ev. Schullehrer-Seminar zu Münsterberg. Der 3. Theil für Oberclassen. Der Inhalt sehr reichhaltig; unter A. I. Geschichten zur heiligen Geschichte; unter A. II. Geschichten, Gedichte und Sprüche zu Luther's Katechismus; unter A. III. Geschichten zu geistlichen Liedern; unter B. in XXVII Abtheilungen Welt-, Natur- und Sprachkundliches 2c. Die Grundsätze der Bearbeitung haben die Verfasser in einer Beigabe niedergelegt: „Einige Winke über die Aufgabe und den Gebrauch das Volksschul-Lesebuchs." (Sehr lehrreich.)

b. Wetzel und Cons., Schul-Lesebuch. Sprach- und Sachunterricht gleichmäßig berücksichtigt. Außer den werthvollen poetischen Bestandtheilen im Buche selbst noch ein guter poetischer Anhang von 70 Nummern.

c. Bock, Deutsches Lesebuch. Für die mittlere und obere Stufe einfacher Schulverhältnisse. Hier nennen wir gleich noch von demselben Verfasser: Deutsches Lesebuch für die obern Stufen mehrclassiger Volks- und Mittelschulen.

d. Hästers, Lehr- und Lesebuch, oder die Vaterlands- und Weltkunde für die Oberclasse der Volksschule. Von Bender für ev. Schulen bearbeitet.

e. Dr. Leo, Lesebuch für ev. luth. Schulen, namentlich des Königreichs Sachsen.

f. Sächsisches Lesebuch für die obern Classen der Volksschule. Herausgegeben v. Sächs. Pestalozzi-Verein.

g. K. Runkwitz, Lesebuch für die Volksschulen des Herzogthums Sachsen-Altenburg. Mit 90 Abbildungen.

c. a. Berthelt und Cons., Lebensbilder III.

b. Lüben und Nacke, Lesebuch (IV), V und VI. Für höhere Bürgerschulen. Hier alle Hauptformen der Poetik vertreten: die lyrische, epische, didaktische, dramatische; jede Gattung auch in ihren wichtigsten Arten.

c. Lesebuch für die dritte Stufe der Primarschule des Kantons Bern. Gibt, wie das vorige, eine Literaturgeschichte in Beispielen, soweit sie für höhere Volksschulen gehören dürfte.

Bemerkung. Im Seminar lasse man aus den Vorreden des Münsterberger, des Hästers'schen, des Lüben-Nacke'schen und des Berner Lesebuchs die daselbst niedergelegten pädagogischen und methodischen Grundsätze zu einem Vortrag verarbeiten. Für Schüler der 1. Seminarclasse eine fruchtbare Arbeit. Die Lehrer machen wir noch aufmerksam auf einen höchst lehrreichen Aufsatz „In Sachen der Lesebücher“ von K. Th. Kriebitzsch, in dessen „Inter folia fructus. Pädagogische Blätter für Schullehrer und Schulfreunde.“

B. Eingehende Auslegung ausgewählter Musterstücke mit Vortragsübungen.

§. 160.

Die Anweisungen zur Behandlung des Lesebuches in der Volksschule, wie sie Kellner, Fr. Otto, Morf u. a. gegeben, haben bei vielen Lehrern die Meinung erweckt, als sollten alle in den genannten Schriften bezeichneten Uebungen an jedem Lesestücke vorgenommen werden, also an jedem die verschiedenartigen Lese- und Vortragsübungen, sammt den mannichfaltigsten sprachlichen und sachlichen Erklärungen. Aber so vielerlei Uebungen erfordern ein zu langes Verweilen bei ein und demselben Lesestück, stören und schwächen den Genuß, den das Kind gemüthlich an Musterstücken haben kann und soll, benachtheiligen endlich auch die Lesefertigkeit, die durch Uebung auch noch in der Oberclasse zu bilden ist. Wir haben uns daher bereits dahin ausgesprochen, daß in 2 wöchentlichen Stunden cursorisches Lesen getrieben werden möge, wobei zur Ermöglichung verständigen und ausdrucksvollen Lesens nur das Allernöthigste erklärt werde. Dann bestimmen wir aber auch eine Wochenstunde für statarisches Lesen. Hier sind jährlich 12—16 prosaische und poetische Muster verschiedener Gattung eingehend logisch, sprachlich, sachlich, literaturgeschichtlich zu besprechen. Wir bezeichnen für diese Stunde folgende Einzelübungen:

I. Vorlesen des Lesestücks von Seiten des Lehrers, aufmerksames Nachlesen von Seiten der Kinder.

II. Eingehende logische, sprachliche und sachliche Erklärungen, mit denjenigen etymologischen, syntaktischen und orthographischen Erläuterungen, die zum Verständniß des betreffenden Lesestückes unbedingt nöthig sind; ferner Belehrungen über die Art der Lesestücke, bei Gedichten über die poetische Form und über den Verfasser.

III. Nun erst Lesevortrag von Seiten des Schülers. Aber wohlgemerkt: Lese**vortrag**. Der Schüler muß durch die vorangegangene Behandlung das Lesestück so weit inne haben und beherrschen, daß es nur flüchtiger Blicke auf das Lesestück bedarf, um dieses wirklich lesend vortragen zu können.

IV. Freie Wiedergabe des behandelten Stücks in correctem Deutsch; bei poetischen Stücken wörtliches Memoriren und declamatorisches Recitiren.

V. Bei spätern Wiederholungen behandelter Lesestücke auch zusammenhängendes Erklären von Seiten der Schüler — nach einem vom Lehrer bezeichneten Plane.

Der Raum gestattet nicht, ausgeführte Beispiele zu geben. Man zeige aber im Seminarunterricht an je einem Beispiel, wie eine Erzählung, eine Fabel, eine Parabel und Allegorie, ein Volkslied, eine Ballade, eine Idylle, eine Beschreibung und Abhandlung nach obigen Gesichtspunkten unterrichtlich zu behandeln und lasse von Schülern in Lehrübungsstunden Beispiele praktisch ausführen. Der Lehrer gewähre den Schülern zur Vorbereitung auf gedachte praktische Ausführungen in der Uebungsschule folgende Schriften:

1. Fr. Otto, Das Lesebuch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache.
2. H. Morf, Der Sprachunterricht in der Volksschule.
3. L. Kehr, Theoretisch-praktische Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke.
4. Dr. Eisenlohr, Die Behandlung des Lesebuchs auf der Mittelstufe, nachgewiesen an 100 Beispielen. Auch für die Oberstufe Vieles recht brauchbar.
5. C. Richter, Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs in der Volksschule. Abth. I. Theoretische Ausführungen; Abth. II. Praktische Ausführungen.
6. Dietlein, Die Poesie in der Volksschule.
7. Lüben und Nacke, Einführung in die deutsche Literatur.

C. Elementare Sprachlehre in der Oberclasse, Orthographie.

§. 161.

Durch den deutschen Unterricht soll auch noch das Oberclassenkind seine Muttersprache vollkommener verstehen, richtiger sprechen und

schreiben lernen. Ob aber zur Erreichung dieser Zwecke eine eigentliche Grammatik nöthig sei: darüber sind die Methodiker je und je getheilter Meinung gewesen. Manche erwarteten von einem gründlichen grammatischen Unterricht für die Sprachbildung der Kinder nicht nur Großes, sondern Alles; andere verwarfen alle Grammatik, hielten sie wol gar für ein Verderben; wieder andere nahmen eine vermittelnde Stellung zur Frage ein, indem sie zwar keine systematische Sprachlehre wollten, aber doch eine gewisse Summe von grammatischen Belehrungen zum Verständniß der Sprache für unentbehrlich hielten. Welcher Meinung sollen wir nun beipflichten? Die Entscheidung ist nicht leicht. Wir werden wohl thun, uns die geschichtliche Entwicklung des grammatischen Schulsprachunterrichts wenigstens in den wichtigsten Stadien vorzuführen, um auf diesem Wege Grundsätze und Lehrweisen berufener Methodiker kennen zu lernen; wir werden diese prüfen und, was davon gut und praktisch verwendbar, behalten. So dürfte sich zuletzt am sichersten ergeben, ob oder in wie weit die jetzige Volksschule noch deutsche Grammatik zu lehren habe.

1. Geschichtliches über sprachlichen Unterricht in den Volksschulen — von Luther bis auf Diesterweg.

Die deutsche Volksschule verdankt ihre Entstehung der deutschen Reformation. Man nannte sie anfänglich „deutsche Schule" im Gegensatz zu den sogenannten „Lateinschulen", zu denen aber auch die städtischen deutschen Schulen noch gerechnet wurden, weil darin auch noch Latein gelehrt wurde. In den deutschen Schulen wurde freilich noch keine Grammatik gelehrt. Gleichwol geschah für die Bildung im Deutschen nach dem damaligen Stand des Schulwesens viel: die deutsche Bibel mit ihrem mustergiltigen Deutsch war tägliches Lesebuch in Schule und Haus; der deutsche Katechismus, das deutsche Kirchenlied, außerdem wurden viele Bibelsprüche auswendig gelernt, später auch biblische Historien. So bildete man das Sprachvermögen der Kinder praktisch. Luther, der durch seine deutsche Bibel für alle Zeiten der Sprachmeister des Deutschen geworden, hielt von grammatischer Erlernung der Sprachen nicht viel; das Lesen guter Bücher war ihm viel wichtiger. „Sage mir, — spricht er — wo ist jemals eine Sprache gewesen, die man aus der Grammatik wohl und recht habe lernen können? Ist es nicht wahr, daß auch die Sprachen, so die allergewissesten Regeln haben, als die lateinische und griechische, vielmehr durch Uebung und Gewohnheit, denn aus den Regeln gelernt werden?" Wenn er weiter bemerkt, daß er mehr Ebräisch gelernt habe, wenn er im Lesen einen Spruch gegen den andern gehalten, denn wenn er's gegen die Grammatik gerichtet habe: so lag für Schulmänner die Application dieser Erfahrung auf das Deutschlernen sehr nahe. Das angeführte Wort Luther's enthält eine wichtige praktische Lehre, deren Bedeutung und Werth für den elementaren Unterricht im Deutschen erst von den Methodikern der neuesten Zeit nach Gebühr gewürdigt worden.

Merkwürdig ist aber, daß die Reformation auch die erste deutsche Schulgrammatik hervorgebracht hat. Um 1522 gab Valentin Ickelsamer eine solche unter dem Titel heraus: „Teütsche Grammatica, Darauß ainer von jm selbs mag lesen lernen, mit allem dem, so zum Teütschen lesen vnnd desselben Orthographia mangel und überfluß, auch anderm vil mehr, zu wissen gehört. Auch etwas von der rechten art und Etymologia der Teütschen sprach vnnd wörter, vnnd wie man die Teütschen wörter in ire sylben taylet und zusammen Buchstaben soll." — Das Büchlein hat den bescheidenen Umfang von 40 Blättern in Duodez. Daß es keine eigentliche Grammatik ist, besagt schon der Titel. Was es über die Redetheile, über Orthographie und Interpunktion enthält, ist nicht von Belang. Die Anweisung zum Lesen füllt den größten Theil des Büchleins. Dieser Theil sollte denjenigen Erwachsenen gute Dienste leisten, die in ihrer Jugend nicht lesen gelernt (deren waren aber damals viele) und die nun infolge der Kirchenreformation lesen können mußten. Ist nun auch jene erste Grammatik nie in Volksschulen als Lehrbuch gebraucht worden, so ist sie doch die Vorgängerin einer Gattung von Schul-Sprachlehren geworden, nämlich derer, die den deutschen Unterricht wesentlich in eine Summe orthographischer Regeln setzten, mit etwas Wortbiege- und Wortbildelehre, letztere jedoch auch nur im Dienste der Orthographie.

Bemerken wir noch einmal, in Luther sehen wir das Princip aufgestellt, Deutsch durch Deutsch zu lernen; Ickelsamer bahnt für die deutsche Schule den grammatischen Unterricht an.

Ueber zwei Jahrhunderte geschah für methodischen Unterricht im Deutschen so gut wie Nichts. Erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts haben Schulmänner auch die elementare deutsche Grammatik zu bearbeiten versucht. Wir nennen hier zunächst die zwei: Felbiger und Vollbeding.

Johann Ignaz von Felbiger, Abt zu Sagan ꝛc., ein um das katholische Schulwesen Schlesiens und Oesterreichs sehr verdienter Mann, gab (1779) heraus: „Eigenschaften, Wissenschaften und Beziehungen rechtschaffener Schulleute" — eine Art Schulkunde, in der er auch den deutschen Unterricht behandelt. Dieses Buch war in Deutschland etliche Decennien hindurch ein vielgebrauchtes. Felbiger beschränkt den grammatischen Unterricht hauptsächlich auf die Kenntniß der Redetheile, die ihm für die Rechtschreibung unentbehrlich schien, damit das Kind wisse, welche Wörter groß und welche klein zu schreiben. Er gibt aber zur Unterscheidung der Wortarten sehr äußerliche, oft zufällige und ganz unbestimmte Merkmale, ganz nach der alten Methode bloßen „Wortlernens". Hierzu einige Beispiele. „Jenes ist ein Hauptwort, dem man nur eins von den Geschlechtswörtern beisetzen kann, als: das Buch. (Demnach wäre „Stift" kein Hauptwort, weil man sagen kann: Der Stift und das Stift.) Dagegen ist Jenes ein Beiwort, dazu man alle drei Geschlechter setzen kann, als: der große, die

große, das große, ein großer, eine große, ein großes. Das wäre ein Zeitwort, bei welchem die Fürwörter gebraucht werden, als: ich lerne, du lernst, er lernt &c. Verfährt der Schulmeister nach dieser Art, so wird er ohne Mühe seinen Schülern die verschiedenen Gattungen der Wörter begreiflich machen."

1798 schrieb M. J. E. Vollbeding einen „Katechismus der deutschen Sprache zum Gebrauche in Schulen." Nach der Vorrede ist jedoch diese Sprachlehre, ungeachtet sie „Katechismus" hieß, nicht für gewöhnliche Volksschulen bestimmt gewesen; denn es heißt da ausdrücklich: „Der Schüler darf kein Kind, sondern muß schon ein unterrichteter junger Mensch sein, der, welches wol zu wünschen wäre, besonders die Anfangsgründe der lateinischen Sprache schon gelernt hätte, woraus sich so manches würde erklären können." Darauf folgen die wichtigen Worte: „Ueberhaupt scheint mir in dem Unterricht der deutschen Sprache dieses der beßte Gang zu sein: man spreche mit dem Kinde fleißig und lasse darin alle Sprachfehler vermeiden. Dann lasse man es die beßten Schriftsteller (Wieland, Campe u. a.) fleißig lesen. Ganz zuletzt, wenn es der junge Mensch soweit gebracht hat, daß er richtig sprechen und schreiben kann, lehre man ihn die Regeln der deutschen Sprache selbst. Die deutsche Sprache kunstmäßig nach Regeln zu lernen, ist eigentlich nur für den Erwachsenen, für den Ausländer, der Deutsch lernt. Für unsere deutschen Kinder würde es eine überflüssige Folter sein."

Was Vollbeding wollte, nämlich praktische Sprachbildung oder Bildung der Sprache durch Sprech- und Sprachübungen, das hat Pestalozzi und die pestalozzische Schule durch den sogenannten Anschauungsunterricht für die ersten Schuljahre praktisch ausgeführt; denn dieser neue Gegenstand stand ganz im Dienste elementarer Sprachbildung. Der pestalozzische Anschauungsunterricht gehörte von Anfang der Unterstufe an. Auf der Oberstufe wandelte er sich später in die sogenannten „reinen Denkübungen" (Krause, Zerenner) um, die, man mag von ihnen sonst halten, was man will, der Sprachbildung jedenfalls ihre Dienste leisteten. Als Denkübungen waren sie eine praktische Logik. Becker und Wurst bildeten dafür die Sprachlehre selbst zur praktischen Logik aus.

Bevor wir uns den neuern Sprachmethoden zuwenden, gedenken wir erst noch zweier Männer, die zu ihren Zeiten ebenfalls für den elementaren Sprachunterricht geschrieben; ihre Namen sind: Theodor Heinsius und F. Fiedler.

Der um die wissenschaftliche Bearbeitung der deutschen Sprache sehr verdiente Th. Heinsius schrieb für die Volksschulen verschiedene Schriften, unter andern einen „Sprach-Katechismus". Dieser enthielt allerlei Regeln und Lehren für den Zweck des Rechtschreibens und Rechtsprechens. Zugleich waren die Sprachregeln in Reimverse gefaßt. Zur Charakteristik dieses Büchleins mögen hier zwei Verse folgen; der

eine soll lehren „mir" und „mich" unterscheiden, der andere verherrlicht das Bindewort.

Beim thät'gen Zeitwort sage mich,
Beginnt das leidende mit ich;
Doch sagst du immer richtig dir,
Beginnt das leidende mit mir.

Die Sätze stattlich zu verbinden,
Das ist des Bindewortes Pflicht.
Wie müßten wir uns dreh'n und winden,
Gäb' es ein wenn und aber nicht.

F. Fiedler schrieb: „Deutscher Sprachmeister für Schule und Haus." Das Büchlein führt außerdem den Specialtitel: „Faßlicher Unterricht, jedes deutsche Wort recht schreiben zu lernen, nebst den sichersten Regeln, die Wörter: mir und mich, Ihnen und Sie, ihm, ihr und ihn, dem und den ꝛc. jederzeit richtig zu gebrauchen." Der Titel preist das Büchlein überdieß noch an als: „Das beßte Lehrbuch für Diejenigen, welche die in unserer Sprache häufig vorkommenden sinnentstellenden Fehler gründlich kennen und sicher vermeiden lernen wollen." Nach dem Titel stellt Fiedler die Sprachlehre lediglich in den Dienst der Rechtschreibung; Hauptzweck der Schrift ist, den dritten und vierten Casus richtig zu unterscheiden. Die Belehrungen über die zehn Wortarten sind höchst dürftig, die Verse, in welche er die gegebene Lehre faßt, überaus prosaisch. Lassen wir auch hier zwei folgen.

Dasselbe Hauptwort stets zu hören,
Das will mir gar nicht in den Sinn;
Man kann's jedoch sehr oft entbehren,
Stellt man dafür ein Fürwort hin.

Zusammenfügt ein Bindewort
Den Satz mit Satz, das Wort mit Wort,
Und ist solch' Wörtchen gleich sehr klein,
Soll dieß doch stets mein Merkmal sein.

Daß eine solche dürftige Sprachlehre noch in den dreißiger Jahren es auf zwanzig Auflagen bringen konnte, beweist wol zur Gnüge, wie wenig bei einem großen Theile der deutschen Lehrer damals noch die Grundsätze eines bildenden deutschen Unterrichts Eingang gefunden.

2. Methodiker, die im pestalozzischen Geiste arbeiteten, schufen auch auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts bessere Lehrgänge. Wie viel verdienstvolle Männer wären hier zu nennen! Wir bezeichnen als epochemachende nur: Diesterweg-Scholz, Becker-Wurst (bei Engelien: Wurst-Honcamp) und Kellner-Otto. Engelien charakterisirt die Sprachlehren dieser Männer also: Die ersten zwei betonten zu sehr die Einübung, die andern zwei zu sehr die Erkenntniß, die dritten zwei zu sehr die Anschauung.

Auf die Diesterweg-Scholz'schen Sprachlehren gehen wir nicht näher ein. Sie sind wenig mehr im Gebrauch. Die methodischen Anweisungen von Becker und Wurst haben aber immer noch ein mehr als bloß historisches Interesse. Ueber beide hier eingehend.

3. Die Becker-Wurst'sche Schule.

K. F. Becker's große Verdienste um die wissenschaftliche Grammatik der deutschen Sprache sind allbekannt. Aber auch die Methode des elementaren Sprachunterrichts in Volksschulen erfuhr durch ihn eine völlige Neugestaltung.

Seine methodischen Grundsätze legte Becker in dem kleinen, aber ideenreichen Schriftchen nieder: „Ueber die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache." Nach den methodischen Grundsätzen dieses Büchleins schrieb Becker selbst (1833) einen „Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre:" bald darauf (1836) Wurst seine berühmte „Sprachdenklehre."

In der kleinen Methodik des deutschen Unterrichts bezeichnet Becker als Aufgabe jener elementaren Sprachlehre: das Kind zum Verstehen und zum Richtigsprechen seiner Muttersprache zu führen. Aber er macht das rechte Verstehen und Sprechen ganz von der Grammatik abhängig; sie allein ist ihm der Schlüssel zum völligen Sprachverständniß. Hören wir ihn selbst. „Es weiset Alles darauf hin, daß die nächste und wichtigste Aufgabe bei dem Unterricht in der Muttersprache ist, den Schüler die Sprache vollkommen verstehen zu lehren. Man versteht aber die Sprache vollkommen, wenn man nicht nur die Bedeutung der Wörter und der besonderen Wortformen, sondern auch die Bedeutung der unterschiedenen Redeformen klar und bestimmt erkennt." „Man versteht die Wortformen, wenn man die durch Ableitung bezeichneten Unterscheidungen der Begriffe in Begriffe einer Thätigkeit und eines Dinges, einer unbezüglichen, bezüglichen und hinbezüglichen Thätigkeit, und in Begriffe von Personen und Sachen im Allgemeinen und Besondern klar und bestimmt auffaßt. Zu dem Verständniß der Wörter und der Wortformen führt die Lehre von der Wortbildung. Wichtiger als das Verständniß der Wörter ist das Verständniß der Redeformen, z. B. der Fallformen, der Aussageweisen, der Richtungswörter, durch welche die Beziehungen der Begriffe in der Rede ausgedrückt werden." „Wenn der Unterricht in der Muttersprache zunächst und vorzüglich darauf ausgeht, den Schüler die Sprache vollkommen verstehen zu lehren; so wird er zugleich höchst wichtig in Beziehung auf die Entwicklung des Denkvermögens. Der ganze Vorgang seines eigenen Denkens und Urtheilens und die Gesetze dieses Vorganges werden auf diese Weise dem Schüler, indem er seine Muttersprache vollkommen verstehen lernt, gewissermaßen vor Augen gelegt — durchsichtig gemacht; und der ganze Sprachunterricht wird für ihn eine fortgesetzte Uebung in der Auffindung und Betrachtung der Verhältnisse, nach welchen der Geist die Begriffe unterscheidet, und der Gesetze, nach welchen er sie im Denken und Urtheilen mit einander verbindet."

Nach den hier aufgestellten methodischen Grundsätzen bildete sich der Sprachunterricht der Volksschule zu einer völligen Denklehre aus —

die Grammatik wurde zur Logik. Der materiale Zweck des Sprachunterrichts trat hierbei offenbar zurück; dagegen wurde die formale Seite bis zur äußersten Höhe gesteigert. Denn die Formen der Sprache sollten eben der Schlüssel sein, dem Schüler den vollen Einblick in die Operationen sprachlichen Denkens zu eröffnen. Durch die neue Methode sollte „das Denken in und mittelst der Sprache, hernach das Denken über die Sprache und enlich das Denken über das Denken in der Sprache ausgebildet werden. Und so schroff die Höhe war, auf welche die Sache getrieben werden sollte: im Vertrauen auf das Allvermögen des Unterrichts und der Methode schloß man sich an Becker mit Begeisterung an, und um nach seiner Verheißung durch solchen Sprachunterricht das Volk auf eine höhere Stufe geistiger Bildung zu heben, ging man muthig daran, den Schüler zu dem zu machen, was die wenigsten Menschen, auch die wenigsten Lehrer erreicht hatten, zum Sprachlogiker, Sprachphilosophen." (Stockmayer.) „So finden wir das gleiche Nichterkennen des natürlichen Stoffes für den Unterricht bei Becker wie bei Pestalozzi, denselben Irrthum, daß das schon Bekannte der angemessenste Gegenstand des Unterrichts sei, denselben widernatürlichen Versuch einer übereilten Steigerung der geistigen Kraft des kindlichen Alters. Wie Pestalozzi dem Kinde seinen eigenen Leib, so analysirt Becker dem Kinde den Leib seiner Vorstellungen, die eigene Sprache, bis in ein Detail, dem jede, auch die größte kindliche Kraft erliegen muß." (Roth.)

Der Becker'sche „Leitfaden für den Unterricht in der deutschen Sprachlehre" war methodisch noch lange nicht so mundrecht gearbeitet, daß er zum allgemeinen Lehrbuch für Volksschulen hätte werden können. J. R. Wurst unternahm es, die wissenschaftliche Schulgrammatik Becker's für die Volksschule zu bearbeiten. Er that dieß in der bekannten „Sprachdenklehre." Durch dieß Büchlein wurde Becker's eigenthümliche Sprachlehre Eigenthum der Volksschullehrer. Wurst gab zu seiner „Sprachdenklehre" noch eine Anleitung heraus unter dem Titel: „Theoretisch-praktische Anleitung zum Gebrauch der Sprachdenklehre." Diese Anleitung ist in ihrer Art ein Meisterwerk; denn sie lehrt, wie selbst sehr abstracte Spracherscheinungen und Sprachregeln einer anschaulichen und faßlichen Behandlung fähig sind. Freilich ist faßlich Gemachtes darum noch nicht gefaßt, Concipirtes noch nicht Percipirtes, aber auch verständig Gefaßtes als solches noch nicht praktisch verwerthbar.

Zu der schnellen und weiten Verbreitung der Wurst'schen Sprachdenklehre — keine Sprachlehre für die Volksschule hat je eine so allgemeine Verbreitung (in über 80 Auflagen) erlebt — trug ohne Zweifel Becker's überaus günstiges und empfehlendes Urtheil sehr viel bei. Becker's Urtheil lautet: „Es haben schon viele versucht, meine Grammatik für Schulen zu bearbeiten, aber die meisten haben theils durch

vermeintliche Verbesserungen die ganze Ansicht entstellt und die Einheit derselben zerstört, theils durch Methodenkram Alles verflacht. Um desto mehr freut es mich, einmal ein Werk vor mir zu sehen, das in so hohem Grade gelungen ist. Die ganze Idee meiner Grammatik ist hier auf eine geistvolle und lebendige Weise aufgefaßt und nicht minder klar und lebendig dargestellt."

Bei den Volksschullehrern war aber das Urtheil des praktischen Methodikers Diesterweg eine noch gewichtvollere Empfehlung. Diesterweg sagt aber von Wurst's Sprachdenklehre: „Sie geht von der unmittelbaren Anschauung aus, stellt Beispiele, in welchen die zu findende allgemeine Lehre enthalten ist, zusammen, läßt dieselben von den Schülern betrachten, leitet zur selbstthätigen Auffindung und sprachlichen Darstellung der Regel an, stellt diese daran fest, lehrt sie anwenden und fügt (für den Zweck der Befestigung) passenden Stoff zu ausgedehnten Uebungen bei. Summa: sie befolgt die natur- und sachgemäße Methode." Was kann zum Lobe eines Schulbuches Größeres gesagt werden! Wie reimt sich's aber mit diesem Lobe, wenn Diesterweg über die Sprachdenklehre weiter sagt: „Für Elementarschulen gibt die Sprachdenklehre zu viel; sie legt ein Fundament, auf dem in diesen Schulen nicht weiter gebauet wird; sie lehrt zu systematisch und verlangt zu viel Abstraction?" Klingt das nicht wie Satz und Gegensatz, wie Spruch und Widerspruch?

Wurst gab in seiner Sprachdenklehre für jede Spracherscheinung eine Anzahl Sätze oder Beispiele, aus denen er die sprachliche Lehre und Regel ableitete. Da in der Gesammtheit jener Sätze sämmtliche Sprachregeln lagen, so bildeten sie für sich eine Beispiel-Grammatik. Die Beispiele waren jedoch vielen Lehrern zu trocken und trivial. Man verglich sie mit getrockneten Pflanzen. Der hier gebotene Lehrstoff war also ohne Leben. „Sprache und Leben sind aber nun einmal unzertrennliche Begriffe und die Erlernung auf diesem Gebiete nur Wiedererzeugung. Darum kann Sprache unter keiner Bedingung wie eine abgestorbene Pflanze erforscht werden." (Wilhelm v. Humboldt.)

Ging die Becker-Wurst'sche Sprachmethode in ihren Abstractionen weit über das kindliche Denkvermögen hinaus, so konnte sie sich auf die Dauer nicht halten. Durch überspannte Anstrengung des Abstractionsvermögens hatte sie Erschlaffung und Apathie gegen den Gegenstand zur Folge. Selbst die Resultate der theoretischen Sprachkenntniß befriedigten wenig; denn bei den Inspectionen hörte man nicht selten immer und immer wieder nur die Analyse des einfachen Satzes. Am bittersten war die Täuschung in Bezug auf die Stylbildung, der die Tausende von Sätzen, die die Kinder hatten schreiben müssen, kaum Nennenswerthes genützt hatten. Bei diesem Stand der Sache mußte es zu einer Reaction kommen. Wir begegnen auch auf dem Gebiete des Unterrichts der merkwürdigen Erscheinung, daß neben einer Einseitigkeit und Verir-

rung oft zugleich eine andere Richtung sich als Correctiv oder Heilmittel hervordrängt und sich Geltung verschafft. So geschah es dießmal auch auf dem Gebiete des deutschen Sprachunterrichts, wie nun zu zeigen.

4. Die Kellner-Otto'sche Schule — oder: die elementare Sprachlehre im Anschluß an's Lesebuch — der sogenannte „anlehnende" oder „angelehnte" Sprachunterricht.

Wir haben schon bemerkt, welche Mängel Diesterweg an der Wurst'schen Sprachdenklehre aufgedeckt. In seinem „Praktischen Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache" — die erste Auflage erschien 1828 — hatte Diesterweg bereits vor Wurst einen andern Weg gezeigt, doch noch nicht nach Weise der „angelehnten" Methode.

Der eigentliche Begründer der sogenannten „anlehnenden" Methode ist L. Kellner. Auch dieser Methodiker erkannte als nächsten Zweck des elementaren Sprachunterrichts „Sprachverständniß und Sprachfertigkeit mit Bildung des Sprachgefühls. Das Mittel zur Erreichung dieses Zweckes könne aber nur die Sprache selbst sein, nicht die Grammatik; denn diese mit ihrem System sei nicht die Sprache selbst, sondern eine Abstraction aus der Sprache." Kellner berief sich auf die allgemeine Erfahrung, daß man zur Sprachfertigkeit und zum Sprachverständniß, ja zur kunstmäßigen Beherrschung der Sprache wol ohne die Grammatik, nie aber ohne lebendigen Verkehr mit der Sprache selbst gelangen könne. Daher führte er dem Kinde die Sprache vor, nicht in abgerissenen, der Abstraction zu Liebe gebildeten Bruchtheilen (Sätzen), sondern in zusammenhängenden Ganzen, welche nach Form und Inhalt als Muster dastehen sollten. Denn nicht bloß die Form, auch der Inhalt sei dabei Augenmerk und Bildungsmoment, und beide müßten in ihrer Wechselwirkung aufgefaßt werden.

Diese Grundsätze sprach Kellner schon 1835 in pädagogischen Zeitschriften aus, also noch ehe Wurst's Sprachdenklehre erschien. Bald darauf führte er sie in seinem „Praktischen Lehrgang für den deutschen Unterricht" auch praktisch aus. Dieser Lehrgang gewann je länger je mehr Freunde und hat am ersten kühn Front gemacht gegen die Wurst'sche Alleinherrschaft.

Zusatz. Es ist merkwürdig, daß auch K. F. Becker in dem oben genannten methodischen Schriftchen denselben methodischen Grundgedanken ausgesprochen hat, den wir eben von Kellner vernommen, ohne aber ihm praktische Folge gegeben zu haben. Seine Worte sind: „Wir erlangen dadurch, daß wir von Kindheit an immer unsere Sprache sprechen hören und selbst sprechen, und daß wir in ihr dieselben Verhältnisse der Gedanken und Begriffe auf dieselbe Weise ausdrücken und ausdrücken hören, ein Gefühl, durch welches wir, ohne uns bestimmt der Regeln bewußt zu sein, leicht unterscheiden, ob richtig oder fehlerhaft gesprochen wird. Wie das Gefühl der Gesundheit nur bei gestörtem Wohlbefinden, so thut sich das Sprachgefühl auch nur dann kund, wenn fehlerhaft gesprochen wird. Weil es sich nicht auf die Erkenntniß bestimmter Gesetze und Regeln gründet, so sagt es uns nicht, warum ein Ausdruck fehlerhaft ist; aber als ein Gefühl,

welches sich in uns mit der Sprache selbst entwickelt hat, leitet es uns, wenn es gehörig ausgebildet ist, **sicherer als alle Sprachregeln.** Dieses Sprachgefühl ist nun gerade bei der Muttersprache, weil diese nicht, wie eine fremde Sprache, nach Regeln erlernt wird, von der höchsten Wichtigkeit, und die Ausbildung desselben verdient besonders in den Volksschulen die größte Beachtung." Sagt nicht hier Becker mit klaren Worten, daß man auch ohne Sprachregeln könne richtig sprechen und schreiben lernen?

Nach L. Kellner trat Philipp Wackernagel mit gleichen Grundsätzen gegen die systematische Grammatik der Becker-Wurst'schen Schule auf. In der Schrift: „Der Unterricht in der Muttersprache" — die 1842 zum ersten Male erschien, sagte er: „Ein gründliches grammatisches Studium der Muttersprache könne unmöglich vor dem 14., 15. Jahre beginnen; eine logisch zergliedernde Grammatik nach Becker sei aber für das Knabenalter ganz ungeeignet." Wackernagel wollte, daß das Lesebuch zum Mittelpunkt der gesammten Sprachbildung gemacht werde.

Gleichen Standpunkt zum grammatischen Unterricht in Volksschulen nahm Fr. Otto ein. In der Schrift: „Das Lese-Buch als Grundlage und Mittelpunkt eines bildenden Unterrichts in der Muttersprache" rc. — lehnt er, gerade wie vor ihm L. Kellner, die grammatische Sprachlehre ebenfalls an Lesestücke an. Er verwarf nicht den grammatischen Unterricht als solchen, sondern nur jene grammatisirende Lehrart, die in allen Sprachstunden die Kinder nur mit abstractem Formel- und Regelwerk plagt, nach grammatischen Subtilitäten hascht, eine nutzlose Kunstsprache einübt, eine Handvoll besonders zugeschnittener Sätze mit fadem Inhalte hin- und herwirft und schließlich doch kaum über den einfachen Satz hinauskommt.

Man nannte die neue Lehrweise „angelehnten" Sprachunterricht, um mit dieser Benennung anzuzeigen, daß die Grammatik fortan im Lehrplan keine selbstständige Stellung mehr haben solle: Wort-, Wortbiege-, Wortbildungs-, Satzlehre und Orthographie — das Alles sollte sich aus der Behandlung der Lesestücke ergeben. Materiell wurde der grammatische Unterricht der Volksschule kaum eingeschränkt, wie eine Vergleichung der Inhaltsangaben der betreffenden Lehrbücher von Otto, Kehr u. a. mit dem Inhalt der Wurst'schen Sprachdenklehre erkennen läßt. Das Neue war eben nur die Methode. Da entsteht nun die Frage, ob sich diese neue Behandlungsweise der Grammatik auch in jedem Betracht bewährt habe. Auf diese Frage ist nun hier näher einzugehen.

Wurst gab, wie gesagt, zur Entwicklung jeder Sprachregel besondere Beispiele, in denen nur vorkommen sollte, was theoretisch bereits erklärt war und was eben neu erklärt werden sollte. Unter der Unzahl von Sätzen waren natürlich viele „fade". Die „angelehnte" Methode nimmt ihre Beispiele aus dem eben in Behandlung stehenden Lesestücke — also immer aus einem lebensfrischen Ganzen.

Diese Idee nimmt für sich ein, hatte aber in der Ausführung ihre Schwierigkeiten.

Kellner ist — wie er uns selbst erzählt — durch Jacotot auf die Idee gekommen, den Sprachunterricht auf eine Reihe ausgewählter Lesestücke zu stützen und diese so zu verwenden, daß sie dem Schüler das Material liefern, aus welchem er sich die grammatischen Regeln selbst deduciren könne. Es war aber schwer, für jede einzelne grammatische Lehre und Regel ein passendes classisches Musterstück zu finden. Darum verfaßte Kellner selbst Erzählungen, die er unter Hinzunahme classischer Lesestücke unter dem Titel: „Ausgewählte Musterstücke, Sätze, Sprüchwörter, Räthsel und Gedichte für Volksschulen" herausgab. (1. Aufl. 1841.) An die Erzählung: „Der kleine Hirt" schließt er die Lehre vom nackten einfachen Satze an mit den viererlei Aussagen: was der Gegenstand (Subject) thut oder nicht thut; was mit ihm geschieht oder nicht geschieht; wie er ist oder nicht ist; was er ist oder nicht ist. Ferner belehrt er die Kinder an derselben Erzählung über die Copula, über Flexion im Allgemeinen, über das Geschlechtswort, über die Schreibung der Biegungsendungen **et** und **t** 2c.; zuletzt stellt er die in die Erzählung eingelegte Wortfamilie des Zeitworts „treiben" zusammen und unterscheidet dabei etymologische Zusammensetzungen und Ableitungen. Für alle diese sprachlichen Belehrungen ist die angezeigte Erzählung besonders eingerichtet. Es konnte kaum anders sein, als daß nun diese für so vielerlei sprachliche Belehrungen besonders zubereitete Erzählung kein classisches Gewand mehr haben konnte; sie hatte etwas Gemachtes und darum Steifes. Sie war bequem für grammatische Belehrungen, diente aber dafür weniger jenen höheren logischen und ästhetischen Zwecken, für die nur wirklich classische Lesestücke geeignet sind.*)

Otto wich von Kellner darin ab, daß er in seiner Anweisung nur classische Lesestücke für die grammatischen Belehrungen wählte. An das erste Stück: „Der kluge Staar" schließt er die Lehre vom Hauptwort an. Die Fabel zählt aber von 114 Wörtern nur 14 Hauptwörter. Das weit überwiegende Nebensächliche verdunkelt in diesem Falle das Hauptsächliche. Dazu kommt noch, daß die 14 Hauptwörter

---

*) Für Lehrer, denen die angezeigte Schrift nicht zur Hand ist, geben wir den Anfang der oben erwähnten Erzählung: „Moritz **trieb** oft des Vaters Kühe und Schafe hinaus auf die blumigen **Triften.** Besonders gern **betrieb** er dieß Geschäft im Frühlinge, wo alle Bäume und Sträucher lustig frisches Grün **trieben.** Dann lagerte sich Moritz an einen sonnigen Hügel und schaute umher. Er bewunderte den **Kunsttrieb** der Vögel, mit dem sie Strohhälmchen und Flocken Wolle zum Bau der Nester **auftrieben,** und **vertrieb** sich die Zeit mit Beobachtung seiner Heerde. — Da kam Friedrich, ein Schulkamerad, herbei und sagte: Komm, Moritz, wir wollen uns ein Stündchen im nahen Walde **umhertreiben;** deine Heerde bedarf keines so aufmerksamen **Treibers.** Moritz aber zeigte mit **triftigen** Gründen, daß er 2c."

nicht einmal alle Arten vertreten. Der Lehrer muß also doch noch andere Beispiele heranziehen, wenn er den Unterricht vom Hauptwort vollständig geben will. Liegt da nicht nahe, die Lehre vom Hauptwort lieber an dazu besonders gewählten Beispielen zu lehren? Man kommt damit gewiß leichter und sicherer zum Ziele.

Kehr thut das so. Nachdem er das Lesestück: „Die Sonne und der Wind" — behandelt hat, läßt er den Unterricht über's Hauptwort folgen, aber an freigewählten und für den Gang dieser Unterredung eigens geordneten Beispielen. Erst am Schlusse läßt er die in jener Fabel vorkommenden Hauptwörter aufsuchen, eine Nebenübung, die allenfalls auch hätte wegbleiben können. Bei Kehr erscheint also jenes Lesestück für den darauf folgenden grammatischen Unterricht fast bedeutungslos. Noch mehr ist das der Fall bei der Behandlung der Lehre vom Subjectiv-Nebensatze. Kehr behandelt diesen bei dem Lesestücke: „Der Herr ist König." Genannte Satzart kommt aber hier nur einmal vor. Was blieb ihm da übrig, als die für den weitern Unterricht nöthigen Beispiele selbst zu bilden? Der grammatische Unterricht hat dann aber auch in diesem Falle mit dem betreffenden Lesestücke nichts mehr zu thun — er schließt nur noch äußerlich an dasselbe an; er hätte sich mit gleichem Recht auch an andere anschließen können.

Der praktische Kehr ist neuerdings noch entschiedener von der Idee abgekommen, den grammatischen Unterricht an Lesestücke anzuknüpfen. Er sagt darüber in der Vorrede zu Dietlein's Sprachschüler: „Die in neuerer Zeit auftauchende Abneigung gegen das Verfahren, welches das Lesestück auch als Ausgangspunkt des grammatischen Unterrichts benützt, hat ganz entschieden ihre Berechtigung. Zunächst um deßwillen, weil das Lesestück diejenigen Spracherscheinungen, welche dem Kinde zum Bewußtsein gebracht werden sollen, nicht in der erforderlichen Anzahl gleichartiger Formen darbietet, so daß durch das bunte Gemisch von passenden und unpassenden Beispielen keine klare Anschauung der Sprachlehre ermöglicht wird; sodann auch deßhalb, weil die im Lesestück zur Verwendung kommenden Sprachformen räumlich oft so weit auseinanderliegen, daß es nicht geringer Mühe bedarf, das Zusammengehörige aufzusuchen und übersichtlich zu gruppiren. Es ist darum in der Ordnung, daß man in neuerer Zeit den früheren Weg verlassen hat und jetzt den grammatischen Unterricht nicht mehr an Lesestücke, sondern an Musterstücke anzuschließen versucht, welche sowol durch den Reichthum ihres Gedankeninhalts als durch die Correctheit ihrer Form den Schülern Veranlassung werden können, mit erhöhtem Interesse immer tiefer in das Wesen der Sprachgesetze einzudringen." Aehnlich Karl Richter in seiner „Anleitung zum Gebrauch des Lesebuchs," wo es heißt: „Eine solche Sammlung von Beispielen gewährt den Vortheil, daß sie die in Betracht zu nehmenden Formen in abgeschlossenen Ganzen darbietet, durch deren Anordnung es leicht möglich ist, dem Unterricht

sicheren Gang zu verleihen. Eine solche Sammlung von Beispielen kann sehr wol Glied des Lesebuches sein, ohne dessen Wesen zu verzerren. Sie erlangt das Recht dazu, wenn sie die zur Erkenntniß zu bringenden grammatischen Formen an Beispielen darstellt, welche auch um ihres Inhaltes willen werthvoll und für die Jugendbildung beachtenswerth sind."

5. Man trenne die Grammatik von der Betrachtung der Lesestücke und lehre sie selbständig in einem besondern Lehrgange. In den Sprachstunden nach der „anlehnenden" Methode war eine zu bunte Mannichfaltigkeit der sprachlichen Uebungen, ein krauses Durcheinander. An ein und demselben Lesestücke nahm man zuvörderst verschiedene Lese- und Vortragsübungen vor; es wurde sachlich erklärt; dann schloß man an dasselbe noch an: Wort-, Wortbiegungs-, Wortbildelehre, Satzlehre, Orthographisches, überdieß noch: Begriffsentwicklungen, Zusammenstellungen, Gliederung, Erweiterung, gedrängte Darstellung, Verallgemeinerung, Beurtheilungen der Worte und Handlungen der im Stück vorkommenden Personen, Entwicklung der Moral der Parabel oder Fabel, Vergleichung sinnverwandter Wörter rc. rc. Bei so vielerlei Uebungen kam es — besonders bei längeren Musterstücken — vor, daß auf eine gehabte syntaktische Lection erst nach Wochen eine neue syntaktische, auf eine etymologische Stunde auch erst wieder nach Wochen eine neue etymologische Lection folgen konnte. Ein so unterbrochener und durchbrochener Lehrgang des grammatischen Unterrichts mußte der Aneignung und Uebersichtlichkeit nothwendig Eintrag thun. Wochenlange Unterbrechungen schaden im Unterricht stets. Darum ist es gewiß zweckmäßiger, auf Grammatik wöchentlich eine bestimmte Stunde zu verwenden, oder auch zwei halbe Stunden. So will es Dr. K. Panitz in seinem „Leitfaden für den Unterricht in der Grammatik der deutschen Sprache." Im Vorwort sagt er: „Das Lesebuch muß der Mittelpunkt, seine classischen Musterstücke müssen der Ausgangspunkt und das beständige Object alles Sprachunterrichts in der Volksschule sein. Die Sprachbetrachtung ist eine sehr vielseitige, und die grammatische ist zwar nur eine der vielen Seiten, aber sie ist eine unerläßliche und muß wie jede andere, auch wenn sie an's Lesebuch angeschlossen wird, in einer geordneten Folge fortschreiten." Für einen geordneten Cursus fordert aber Dr. Panitz vor Allem eine besondere wöchentliche Sprachstunde — für Grammatik ausschließlich bestimmt. Das ist gewiß das Richtige.

Ziehen wir nunmehr die Summa, um unseren Standpunkt zur Methode des elementaren grammatischen Unterrichts näher zu bezeichnen.

a. Es kann Sprache auch ohne Grammatik gelehrt und gelernt werden. Gelernt wird Deutsch in jeder Stunde, in welcher correct gesprochen wird. Auf diese praktischen Uebungen im Deutschen

hat man großen Werth zu legen. Albert Richter sagt in seinem Schriftchen: Ziel, Umfang und Form des Unterrichts in der deutschen Grammatik für die Volksschule: „Der Elementarlehrer, der sich mit seinen ABC-Schützen am ersten Tage ihres Schulbesuches unterhält und ihnen kleine Sätzchen entlockt, treibt deutsche Grammatik. Der Lehrer, der sich von seinen Schülern eine biblische Geschichte wiedererzählen läßt, der in der Geschichts- oder Geographiestunde seine Frage einmal so stellt, daß der Schüler einen zusammengezogenen Satz antworten muß, der Lehrer, der bei Gelegenheit der Heimathskunde in der Unterclasse eine Frage stellt, auf welche die Antwort lautet: „Der Kies wird auf die Straße geschüttet" und eine andere, auf welche die Antwort lautet: „Das Haus steht an der Straße," der Lehrer, der in der Rechenstunde den Ausdruck: „Der dritte Theil von einem Thaler" verändern läßt in „der dritte Theil eines Thalers:" alle diese Lehrer haben deutsche Grammatik getrieben. Es ist aber dazu durchaus nicht nöthig, daß die Schüler davon etwas wissen, es ist nicht nöthig, daß der Lehrer dabei von einfachen und zusammengezogenen Sätzen, von Verhältnißwörtern, die den dritten oder vierten Fall regieren, von dem Genitiv u. s. w. gesprochen habe."

Gelernt wird Deutsch vom Kinde fast instinctiv. Sein Sprachgeist und Sprachtrieb eignet sich bei rechter Einwirkung die Formen der hochdeutschen Sprache mit der Zeit so an, daß dasselbe völlig correct und gut deutsch sprechen lernt. Der Satz: Der Fromme gefällt Gott — kann auch so gegeben werden: Wer fromm ist, gefällt Gott. Man darf dem Kinde nur zwei, drei solcher Sätze in Satzgefüge verwandeln, und es wird ähnliche Sätze ganz von selbst ebenso umbilden. Daß der Tischler eine Person ist, die Tische, der Töpfer eine Person, die Töpfe macht, begreift auch das Unterclassenkind. Aber schon dieses Alter wird das Wort „Fischer" nicht dahin verstehen, daß es eine Person bedeute, die Fische macht, sondern vielmehr eine Person, die mit Fischen umgeht, die sie fängt. Wenn der Lehrer diesem Sprachgeiste immer und überall die rechte Anregung gibt, so ist es wol möglich, daß das Kind auch ohne Grammatik grammatisch richtig sprechen und schreiben lernt. Hiebei wirkt der eigene Sprachgeist des Kindes das Meiste mit.

b. Grammatik halten wir aber gleichwol für nöthig und nützlich; es kann der Schulunterricht ihrer nicht entbehren. Das Kind muß die Wortarten unterscheiden können; es muß wissen, was Ein- und Mehrzahl ist und wie die Mehrzahl gebildet wird. Es muß das Wichtigste aus der Wortbilde- und Satzlehre kennen lernen. Durch die grammatischen Lehren soll es allerdings befähigt werden, innerhalb seines Sprachgebiets sich der Richtigkeit seiner Sprechweise auch theoretisch bewußt zu werden.

c. Wir halten aber fest, daß aller grammatische Unterricht der Volksschule nicht als Selbstzweck, sondern nur als Mittel zur praktischen Erlernung der Sprache anzusehen und zu behandeln ist.

Wir stimmen hierin ganz mit Kellner und Kehr. Kellner sagt: „Wenn die Grammatik auch nicht ganz aus unsern Volksschulen verwiesen werden kann, so wird sie doch keineswegs darin eine Hauptrolle spielen oder ausschließlich dem Sprachunterricht Gestalt und Inhalt geben, sondern sie wird vielmehr nur als Mittel zur leichtern Verständigung und Auskunft dienen und demnach das wenige einfache Material an Regeln und Anschauungen bieten, das als Grundlage der praktischen Fertigkeiten, nämlich des Schreibens und Lesens dient." Kehr sagt: „Der grammatische Unterricht der Volksschule ist auf keiner ihrer Unterrichtsstufen Zweck, sondern überall nur Mittel zum richtigen Verständniß und zur würdigen Handhabung der hochdeutschen Büchersprache, insbesondere der schriftlichen Darstellung."

d. Das, was aus der Grammatik in die Volksschule gehört, ließe sich wol in den Stunden für schriftliche Arbeiten und Correcturen mit behandeln; wir finden es aber, wie gesagt, zweckmäßiger, für den grammatischen Unterricht eine bestimmte Wochenstunde anzusetzen.

e. Die grammatischen Belehrungen müssen natürlich an dazu geeigneten Stoffen vorgenommen werden. Man wähle dazu musterhafte Beispiele, die das enthalten, was sprachlehrlich erläutert werden soll. Es eignen sich dazu Sprüchwörter, Sinnsprüche, Liedstrophen u. dergl. Die Beispiel-Grammatik von Franz Brümmer, das „Deutsche Sprachbuch" von Hüttmann (4. Aufl.) bieten hierzu überaus reiche Stoffe. Eine gute Beispiel-Grammatik ist die nothwendige Grundlage unserer grammatischen Curse.

f. Man verbinde logische und grammatische Zergliederung der Sätze in angemessener Weise. Man bediene sich, was die grammatischen Bezeichnungen betrifft, thunlichst deutscher Namen, also nicht: Singular, Plural, sondern Einzahl, Mehrzahl.

g. Wo man das, was in der Stunde für Grammatik behandelt worden, bei der Betrachtung von Lesestücken, bei der Correctur von schriftlichen Arbeiten u. s. w. gelegentlich anwenden kann, möge man's thun; auf diese Weise kommt die Grammatik wieder mit den Lesestücken und mit den schriftlichen Arbeiten in Verbindung.

h. Auch die Stoffe der elementaren Sprachlehre ordne man in Jahrescurse, und zwar so, daß jeder Cursus in seiner Wort- und Satzlehre ein in sich abgeschlossenes Ganze bildet.

Man behandele auch die Orthographie, soweit sie in der Oberclasse noch zu lehren und zu üben, wöchentlich in einer besondern halben Stunde nach einem geordneten Lehrgange. Das schließt nicht aus, daß der Lehrer, wo sich bei Grammatik und Aufsatz passende Gelegenheit zu einer orthographischen Belehrung findet, diese benutze. Stoffe zu einem Lehrgang in der Orthographie findet der Lehrer reichlich in dem „Praktischen Unterrichtsgang im Rechtschreiben für die ersten Schuljahre" — von G. Bauer. 6. Aufl.

Die Orthographie wird, wie gesagt, in der Oberclasse immer noch im Auge zu behalten sein. Sie gilt von je als ein Schulkreuz. „Das ist sie auch, so lange man die Sache aus Unwissenheit oder Trägheit beim verkehrten Ende anfaßt; sie ist es namentlich, so lange man die Orthographie als einen Theil der Grammatik erst auf der obersten Stufe lehren will und sich auf Unter- und Mittelstufe nicht darum kümmert." (Jütting.) Wie auf Unter- und Mittelstufe die Orthographie anzubahnen und zu pflegen, ist von uns oben dargethan worden. Man möchte hier nur noch warnen vor recht nutzlosen orthographischen Uebungen, die man selbst in sonst schätzbaren Lehrbüchern noch findet, wie z. B.: Schreibe Wörter auf mit Verdoppelung des Mitlautes m — n — l — t! Oder: Schreibe Wörter auf, in denen das gedehnte i mit e, und solche, in denen es ohne e geschrieben wird! Oder: Schreibe Wörter auf mit der Endsylbe ig und ich! Es ist ja klar, daß, wenn das Kind solche Wörter auffinden und schreiben kann, die Uebung selbst ganz nutzlos ist. Auch bei Hüttmann finden sich dergleichen Uebungen, die das im Uebrigen gute Büchlein ausscheiden möchte, wie z. B.: Ergänze folgende Sätze: Gott grüßt manch —, der ih — nicht dankt.

5. Literatur. Wir haben bereits eine Anzahl Anweisungen und Lehrbücher für den elementaren Sprachunterricht namhaft gemacht. Wir fügen hier nur noch einige hinzu:

A. Berthelt, Praktische Anweisung zum deutschen Sprachunterrichte in den unteren Classen der Volksschulen.

J. Fr. Ranke, Die deutsche Sprache als Unterrichtsgegenstand in der deutschen Volksschule.

A. Engelien, Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht. II. Theil. 5. Aufl. Der Verfasser wollte der Anschauung, der Erkenntniß und der Einübung gleichmäßig gerecht werden und so die Fehler der Diesterweg-Scholz'schen, der Becker-Wurst'schen und der Kellner-Otto'schen Lehrgänge vermeiden. Sein Lehrgang ist eine vorzügliche Arbeit. Ebenfalls sehr praktisch ist:

Dr. W. U. Jütting, Uebungsbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache.

J. C. R. Backhaus, Leitfaden der Sprachlehre für Mittelschulen und die Oberstufe der Volksschulen.

Lüben und Dr. Panitz haben unsern Gegenstand für Bürgerschulen bearbeitet, und zwar in concentrischen Kreisen. Beide Werke sind aber auch in gewöhnlichen Volksschulen brauchbar, wenn der Lehrer zusammenzuziehen versteht.

Außerdem empfehlen wir hier noch folgende Werke resp. Abhandlungen:

Albert Richter, Ziel, Umfang und Form des Unterrichts in der deutschen Grammatik für die Volksschule.

Franz Brümmer, Leitfaden für den deutschen Sprachunterricht in mehrclassigen Schulen. In 3 sich ergänzenden Cursen.

Derselbe, Beispiel-Grammatik. Geordnete Sammlung von Musterbeispielen zum Unterricht in der deutschen Satzlehre.

A. Bräunlich u. Cons., Das Lesebuch in der Volksschule.

Pfisterer, Zur Frage des Sprachunterrichts und besonders der Grammatik in der Volksschule. Sehr gut. (S. neue Blätter aus Süddeutschland für Erziehung und Unterr. Jahrg. 1872.)

E. Hory, (Bez.-Schul-Inspector u. Seminarrector) Aufsatz über: Wie wollen wir es in unsern Volksschulen mit dem sprachlichen Unterricht halten? in den „Neuen Blättern" aus Süddeutschland für Erz. u. Unterricht. 3. Jahrg. Heft 1. Sehr lehrreich.

Zusatz. Nächst den katechetischen Uebungen dürften die Lehrübungen im Deutschen — insbesondere über grammatische Gegenstände — die schwersten, aber auch die für Bildung des Lehrgeschicks besonders lohnenden sein; weßhalb sie mit großem Fleiß zu pflegen sind. Jede Lection erfordert hier ihre besondere Anlage, die Ausführung ihren eigenthümlichen Gang. Bei diesem Unterricht muß festgehalten werden, daß Sprachbildung und Geistesbildung sich **ganz unmittelbar** berühren, und daß hier nicht sowol sprachliches Wissen, als vielmehr Sprach**bildung** die Hauptsache ist. Hier können praktische Seminarlehrer für die Bildung der Lehrgeschicklichkeit ihrer Schüler Großes wirken. Das Wie an einer Reihe von Beispielen weiter auszuführen gestattet der Raum nicht. Es mögen nur zwei Aufgaben aus der Wortlehre in skizzirten Entwürfen mit etlichen eingewebten praktischen Winken folgen, die in etwas erkennen lassen werden, wie wir's meinen.

Erstes Beispiel.

Aufgabe: Das Dingwort: Begriff und Arten.

1. Begriff. Dingwörter sind Wörter, womit wir Gegenstände benennen; kürzer: Namen für Dinge. Dieser Begriff ist sehr einfach: er liegt im Namen selbst. Dennoch will er entwickelt sein und so, daß das Kind seine Aufmerksamkeit auf das Logische richtet, was dabei in Betracht kommt. Etwa so! Man zeige auf Dinge der Umgebung und lasse sie nennen. Dabei soll das Kind denkend auseinander halten: Ding (Sache) und Namen. Damit die Kinder diesen Unterschied scharf denken, fordere man, daß sich jedes irgend ein Ding denke, ohne es zu nennen. L. Ich will 'mal sehen, ob ich finde, was du — was du dir in deiner Seele jetzt vorstellst. Ist's von Holz? — Kann es gehen? — Ich errathe es also nicht. Aber du weißt, welches Ding du dir denkst. Wenn das Ding in der Stube ist, könntest du mir's auch zeigen! Nun nenne mir den Namen! — L. Jetzt denke ich mir dasselbe Ding, auch ihr alle stellt es euch vor. Nicht wahr? — Merkt ihr jetzt, was ein Name thun kann: im Augenblick in 60 Seelen ein Bild von einem Dinge malen — sogar von einem abwesenden! So schnell malt kein Maler. Wie wollt ihr aber das Bild nennen, das ihr in der Seele habt, wenn ihr euch ein Ding vorstellt? — Und weil es eine Vorstellung von einem Dinge ist — wie deßhalb? Eine Dingvorstellung. So unterscheidet nun dieß Dreifache wohl: Ding — Dingvorstellung — Dingnamen oder Dingwort (Nennwort).

2. Arten. Für die Volksschule genügt eine einfache Eintheilung, etwa folgende: a. Personen-, Thier-, Sachnamen. b. Eigennamen. c. Gattungsnamen. d. Sammelnamen. e. Stoffnamen. Diesen concreten Arten fügen wir noch bei: f. Gedankennamen (abstracta).

a. In der Sprachlehre befaßt man zuweilen Personen- und Thiernamen unter die gemeinschaftliche Benennung: Personennamen. Das ist nicht zu billigen. Der Mensch ist ein Vernunftwesen. Nur vernünftige oder geistige Wesen heißen persönliche. Wir unterscheiden daher Personennamen als Namen für geistige Wesen und Thiernamen als Benennungen für Thiere. Die Namen für leblose Gegenstände nennen wir Sachnamen. Das Alles läßt sich unterrichtlich leicht behandeln. L. Gib doch den wichtigsten Unterschied an, der zwischen Mensch und Thier besteht! K. Der Mensch hat Vernunft — ist vernünftig; das Thier. — L. Merket: weil der Mensch ein

vernünftig oder geistig Wesen ist, so heißt er auch ein persönlich Wesen — eine Person. Wiederhole, was wir eben &c.! Wie werden wir nun Namen für Menschen nennen, weil Menschen persönliche Wesen sind? —

Man kann nun noch Personennamen angeben lassen. Dabei hüte man sich vor zu unbestimmten Forderungen, bei denen das kindliche Denken vag umherschweift; der Lehrer gebe ihm vielmehr immer eine bestimmte Richtung. Hier etwa so: Nun nennt Personennamen für biblische Personen und zwar von Königen — Propheten — von Frauen; geschichtliche Namen, und zwar aus der Reformationsgeschichte u. s. w. Nennt nun Sachnamen, und zwar Dinge, die der Tischler braucht und die er macht; die der Gärtner braucht und die er pflegt &c.

b. Eigennamen — sind Namen, die einem besonderen einzelnen Gegenstande eigen sind. L. Wie heißt die Stadt, in welcher wir wohnen? — Gibt es in unserm Vaterlande noch eine Stadt, die Waldenburg heißt? — Also ist dieser Name nur unserer Stadt eigen. Wie heißt die Stadt, in welcher unser König wohnt? — Gibt es in unserm Vaterlande noch eine Stadt, die Dresden heißt? — Was für ein Name ist also auch Dresden, da nur eine Stadt so heißt? — Alle Städtenamen sind Eigennamen. Nennt mir noch etliche Städtenamen; du zwei, die mit dem Buchstaben A anfangen! — Du zwei, die mit dem Buchstaben B anfangen! — U. s. w.

c. Gattungsnamen. Namen für Dinge, von denen man Arten angeben kann, heißen Gattungsnamen; die Namen für die Arten selbst aber Artnamen. Entwicklung etwa so: L. Ich zeige euch hier meine Uhr. Wie nennst du diese Uhr, weil ich sie in der Tasche trage? — Kennt ihr noch andere Arten von Uhren? — — Hier seht diesen Tisch. Wie wollt ihr ihn nennen, weil ich daran lehre? — Kennt ihr noch andere Arten von Tischen. — Merket nun: wenn man von einem Dinge Arten angeben kann, so nennt man's eine Gattung, ein Gattungsding; der Name für dasselbe heißt Gattungsname; die Namen für die Arten aber Artnamen. Ist wol Buch ein Gattungsname? — Beweise es! — Ist Haus ein Gattungsname? — Beweise es! U. s. f.

d. und e. Sammel- und Stoffnamen. Behandlung ähnlich wie bei c. Hier nur noch einige Fingerzeige für die Behandlung der Gedankennamen.

f. Gedankennamen (abstracta). L. Gib einen Gegenstand an, den du sehen kannst! (Uhr.) L. Den du hören kannst! — Den du riechen — schmecken — fühlen kannst! L. Dinge, die man mit den Sinnen wahrnehmen kann, heißen Sinnen-Dinge. Gibt es auch Dinge, die nicht sinnlich wahrnehmbar sind? Nun gebt Achtung!

L. Denke dir mal irgend ein Ding! — L. Kann ich sehen, was du dir vorstellst? — Doch ist die Vorstellung etwas in deiner Seele. Merke: Vorstellungen sind gedachte Dinge. — Gedankendinge. (So werden: Höhe, Tiefe, Treue u. s. w. nur dinglich gedacht.) — Namen für Vorstellungen, für bloß gedachte Dinge, heißen Gedankennamen. U. s. w.

Zweites Beispiel.

Aufgabe: Die Beugung des Dingwortes.

Die Beugung des Dingwortes kann nur an Sätzen — also auf analytische Weise gelehrt werden. Sir besprechen erst die Fallbiegung an sich, sodann die drei Arten derselben, nämlich die starke, die schwache, die gemischte Beugungsform. Sollten wir nicht lieber so ordnen: die schwache, die starke, die gemischte Declination? Nein! Die starke Beugungsform hat die auffallendsten Veränderungen, sie stellt das Wesen der Beugungsformen am anschaulichsten dar! Dazu ist sie auch historisch die ältere. Es liegt hier ein ähnlicher Fall vor, wie bei der Bildung der Mehrzahl. Manche Me-

thodiker beginnen hier mit Wörtern, die sich in der Mehrzahl gar nicht verändern, wie Finger, Fenster, Engel; dann lassen sie erst Wörter folgen, die im Plural umlauten 2c. Das Umgekehrte ist das Richtige, erst Beispiele mit Umlautungen: Vater, Väter, Tochter, Töchter, Mutter, Mütter 2c.; dann Beispiele, wo die Mehrzahl durch Endsylben: n, en, e, er gebildet wird: der Sachse, die Sachsen; die Thür, die Thüren; der Kern, die Kerne; die Zahl, die Zahlen; darauf Beispiele, welche die Mehrzahl mit Umlautung und Endung bilden: das Dach, die Dächer; das Dorf, die Dörfer; der Sohn, die Söhne; die Maus, die Mäuse; nun erst Wörter, welche sich in der Mehrzahl gar nicht ändern: der Engel, die Engel.

Die Sätze, an denen der Lehrer die Fall- und Beugungsformen erläutern will, müssen an die Wandtafel geschrieben werden.

I. 1. Der Mann kämpft — die Männer kämpfen.
2. Der Arm des Mannes ist stark — die Arme der Männer sind stark.
3. Dem (tapfern) Manne gebührt Ehre — den (tapfern) Männern gebührt Ehre.
4. Waffen zieren den Mann! — Waffen zieren die Männer!

II. 1. Der Mensch bedarf der Bildung — die Menschen bedürfen der Bildung.
2. Die Seele des Menschen ist unsterblich — die Seelen der Menschen sind unsterblich.
3. Gott gab dem Menschen Vernunft — Gott gab den Menschen Vernunft.
4. Gott schuf den Menschen nach seinem Bilde — Gott schuf die Menschen nach seinem Bilde.

III. 1. Das Auge ist des Leibes Licht — die Augen sind des Leibes Licht.
2. Die Gestalt des Auges ist kugelförmig — die Gestalt der Augen ist kugelförmig.
3. Die Wimper dient dem Auge zum Schutz — die Wimpern dienen den Augen zum Schutz.
4. Schonet das Auge! — Schonet die Augen!

Ausführung. 1. Die Lehre von der Bildung der Ein- und Mehrzahl wird vorausgesetzt. An sie anknüpfend, lasse man von den Wörtern: der Mann, der Mensch, der Sohn, der Engel die Mehrzahl bilden und deren Entstehung genau beschreiben. Jetzt lasse man die Sätze unter I lesen und auf die neuen Formveränderungen des Dingwortes merken. Man zergliedere die 4 Sätze, mit besonderer Beachtung des gebeugten Wortes. Es ergeben sich so die 4 Fragen: wer — wessen — wem — wen; und die 4 Fälle: Werfall, Wessenfall, Wemfall, Wenfall. U. s. w.

2. Jetzt lenke man die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Endungen der einzelnen Fälle. Man schreibe die Endungen übersichtlich aus. Das Wort: der Mann verändert sich in den Endsylben mehr, als das Wort: der Mensch. Man unterscheide nun: die starke — die schwache Beugungsform. U. s. w. Zuletzt Beispiele zur Uebung.

In höheren Anstalten hat man tiefer in die Casuslehre einzugehen und da z. B. zu unterscheiden: den possessiven Genitiv als Besitzfall: das Schloß des Fürsten; den partitiven oder Theilungs-Genitiv: das Schloß der Thür; den Genitiv des Stoffes; ein Ring des feinsten Goldes; einen Genitiv der Eigenschaft oder Qualität: ein Mann der Wissenschaft. Für die Volksschule gehören dergleichen grammatische Subtilitäten nicht.

D. Die schriftlichen Aufsätze der Oberclasse.

§. 162.

1. Bedeutung und Ziel. Der Aufsatz ist gewissermaßen die Spitze der gesammten sprachlichen Bildung. Alle andern sprachlichen Uebungen dienen ihm, wie auch er selbst allen dient. Daher sagt Herder: „Man muß sich im Schreiben üben, wenn man richtig sprechen, genau lesen und hören will; der Griffel schärft den Verstand, er berichtigt die Sprache, er entwickelt Ideen, er macht die Seele auf eine wunderbare Weise thätig." „Ein Blatt schreiben regt den Bildungstrieb lebendiger an, als ein Buch lesen." (Jean Paul.)

Kein Gegenstand läßt den Bildungsstand einer Schule so leicht und sicher erkennen, als der Aufsatz. „Die Aufsatzbücher sind das Gesicht der Schule." (Eisenlohr.) Die Volksschule leistet hier nun das Mögliche, wenn ihre Kinder eigene und fremde Gedanken (letztere, sofern sie im Bereich ihrer Bildung liegen) sinnrichtig und correct darstellen lernen. Dieses Ziel wird die Oberclasse um so vollkommner erreichen, je besser ihr Unter- und Mittelclasse vorgearbeitet haben.

2. Stufen der schriftlichen Arbeiten im Allgemeinen.

Die Aufsatzstunden gehören in methodischer Beziehung zu den schwierigsten; sie erfordern sehr planmäßig gestufte Uebungen. Ehedem war das Lehrverfahren der Stylstunden wirklich oft recht mechanisch. Man gab Vorlagen, in denen etwa nur fehlende Wörter zu ergänzen, oder eine Anzahl Wörter aus einem falschen Casus in den richtigen zu erheben, oder absichtlich fehlerhaft geschriebene Wörter zu verbessern waren*). Manche Lehrer gaben auch, ohne alle vorbereitenden Uebungen, sofort thematische Aufgaben zu Abhandlungen; denn sie meinten, das eben sei der eigentliche Zweck der schriftlichen Ausarbeitungen, die Kinder im Erzeugen eigener Gedanken, also im productiven Denken zu üben. Gegen diese irrige Meinung schreibt Götzinger: „Ich bin der Ansicht vieler gewissenhafter Lehrer, welche behaupten, daß mit solchen selbstständigen Aufsätzen außerordentlich viel Unfug getrieben wird;" und Schubert: „Man schraubt die jüngeren Schüler hinauf, einen Gedankeninhalt zu bilden zu einer Zeit, wo sie denselben

*) Diese geistlose Methode ist auch heute noch nicht ausgestorben. — In dem unlängst erschienenen „Lehrbuch der deutschen Sprache" von Dr. H. Th. Traut lautet, Uebungsaufgabe 112: Verwandle die gesperrt gedruckten Nominative in Genitive: Kaum kann ich mich die Luft erwehren, Euch die Härte im Urtheil zu beschuldigen. Ich will mich meine dießmalige Genauigkeit nicht überheben. Dießmal hätte ich mich die Last des Briefschreibens gern überhoben, Ich genieße fortwährend eine gute Gesundheit. Befleißige dich doch die Kürze, lieber Bruder. U. s. w. Das Buch ist für höhere Schulen, insbesondere Fortbildungsanstalten geschrieben. Der Verfasser hat vielleicht gemeint, daß diese der bildenden Methoden nicht bedürfen.

noch nicht in sich selbst finden können; man setzt in dem Geiste derselben eine Thätigkeit voraus, die gar nicht stattfindet, und zwingt sie, um die Leerheit ihres Geistes zu bemänteln, Zuflucht zu schön klingenden Redensarten zu nehmen, wobei sie weder etwas Klares denken, noch wirklich Etwas fühlen."

Die Erzeugung eines freien Aufsatzes setzt einen hohen Grad von geistiger Bildung voraus. Rosenkranz berichtet von Hegel, „daß derselbe nicht gewollt habe, daß man von der Jugend eines Gymnasiums schon Selbsterdachtes fordere, vielmehr solle man auf eine klare, geschmackvolle Reproduction dessen sehen, was im Kreise des Gymnasialunterrichts vorkomme." Hiezu bemerkt Fr. Otto: „Wenn aber der Gymnasialunterricht selbst in seinem Abschluß sich so beschränkt, was hat dann um so mehr die Volksschule zu thun?" Wir antworten: Diese hat vor Allem und hauptsächlich die Reproduction zu üben und zu pflegen.

Es müsseen also die schriftlichen Arbeiten der Volksschule vorherrschend reproductiver Art sein. Als solche sind sie aber drum sehr mannichfaltig und bei rechter Betreibung auch bildend.

Das Kind kann aber nichts reproduciren, was es nicht zuvor in sich aufgenommen — geistig recipirt hat. Die schriftliche Reproduction setzt eine vorangegangene geistige Reception voraus. Roth (in seinen „Kleinen Schriften pädagogischen Inhalts") unterscheidet, wie schon einmal bemerkt, ein bloß gedächtnißmäßiges Aufnehmen fremder Gedanken, das er Conception nennt, und ein Aufnehmen mit dem Verstande, das er Perception nennt. Conception und Perception geben zusammen jene geistige Reception, ohne welche dem Kinde eine Reproduction nicht möglich. Das Lesebuch bietet nun die classischen Muster, die das Kind nach Inhalt und Form sich aneignen, an denen es Styl lernen und seinen Styl bilden soll. Welche Uebungen anzustellen sind, damit das Kind ein mustergiltiges Lesestück ganz in sich aufnehme, haben wir dargelegt. Durch Lesen, Betrachten, Memoriren und Vortragen eines Lesestückes soll sich das Kind so in das Musterstück eindenken und einleben, daß sich ihm alle Wort- und Satzbilder nebst ihrer Schreibung und Interpunction für eine correcte Reproduction ganz fest und sicher einprägen.

Eine Art der Production, d. i. der Fertigung freier schriftlicher Arbeiten muß aber auch in der Volksschule, zumal in der höheren, Ziel der Aufsatzstunde sein, nämlich solcher freien Aufsätze, die Kinder mit ihrem kindlichen Schaffungsvermögen unter angemessener Hilfe des Lehrers zu fertigen im Stande sind. Die drei Wörter: Reception, Reproduction, Production bezeichnen also, wenn auch nur im Allgemeinen, den methodischen Gang der Unterweisungen und Uebungen der Stylstunden. Die Elementar-Methode läßt aber Reproduction und Production Hand in Hand gehen und zwar dergestalt, daß die Uebungen der Reproduction je mehr und mehr zur Production führen. Hie-

bei hat die Methode zu erwägen, welche Hilfen sie dem Schüler bei den schriftlichen Arbeiten in Bezug auf Stoff und Form zu leisten habe, um ihn nach und nach zur freien Beherrschung seiner Gedanken zu führen.

In jedem Aufsatz unterscheiden wir Stoff und Form. Beide sind sehr mannichfaltig. Wer einen Aufsatz schreiben will, muß vor Allem Stoff haben und diesen mit Klarheit denken. Aber er muß auch im Stande sein, die Gedanken sinnrichtig und correct, aber in guter Stylform darzustellen. Für die Methode der schriftlichen Arbeiten ergeben sich nun hier drei verschiedene Fälle: der Lehrer gibt dem Kinde Stoff und Form, oder nur den Stoff, oder endlich nur einen Hauptgedanken (Thema), — einen Gegenstand, mit der Forderung an das Kind, Stoff und Form selbst zu suchen. Kellner nennt diese drei Arten stylistischer Aufgaben und Uebungen: Die Schule der Nachahmung im Stoff und in der Form — die Schule der Nachahmung im Stoff — die Schule strenger Selbstthätigkeit oder Erfindung. Auf der ersten Stufe werden Musterstücke fast auswendig gelernt und dann nach Stoff und Form fast wörtlich wiedergegeben. Auf der zweiten Stufe wird der Stoff entwickelt, die Schüler haben ihn stylistisch zu formen. Auf der dritten Stufe wird der Lehrer zwar auch die Themen genügend besprechen; aber die Kinder haben aus der Besprechung den geeigneten Stoff für ihre Ausarbeitung auszuwählen, den durch die Unterredung des Lehrers bloß angeregten Gedanken weiter nachzugehen, um neue zu gewinnen, sodann das gesammte Material zu sichten, zu ordnen, in deutliche und bestimmte Rede zu fassen.

3. Das methodische Verfahren. Wir haben gesehen, wie ernstlich die Methodik auf dem Gebiete der sprachlichen Unterweisungen nach naturgemäßen Lehrmethoden gerungen hat; das that und thut sie auch in der elementaren Stylistik. Hier hat zuerst Jacotot einen neuen Weg gezeigt. Es möge gestattet sein, hierüber das Geschichtliche zu geben, und dann auf den Mann hinzuweisen, der jene Methode durch praktische Lehrbücher in die deutsche Volksschule eingeführt hat.

Jacotot lehnte den Sprachunterricht an das Auswendiglernen einer Anzahl Capitel des Télémaque an. Nach Einprägung der ersten Capitel begann die stylistische Betrachtung, indem er die Schüler auf Befragen Rechenschaft vom Inhalte geben und denselben mit andern Worten und in anderer Wortfolge niederschreiben ließ. Hatte der Schüler einen hinlänglichen Vorrath von Wörtern und Begriffen im Gedächtniß, so wurde er katechetisch zur Erkenntniß der Homonymen und Synonymen hingeleitet und angehalten, aus dem Auswendiggelernten Beispiele zu geben und Erklärungen darüber abzufassen. Bei der Correctur zeigte Jacotot nur das Falsche, ließ aber die Berichtigung den Schüler selbst finden. Nun folgten Nachahmungen kleiner Erzählungen und Aufsätze, welche einen Grundgedanken, eine Wahrheit enthielten; sie wurden auch variirt. Alles geschah theils mündlich, theils schriftlich. Hierauf wurde zu synonymen Redensarten, Bildern, Gedanken übergegangen;

sie wurden auf ähnliche Weise zu einem praktischen Cursus der Rhetorik verarbeitet. U. s. w.

Für die Naturgemäßheit des Jacotot'schen Lehrverfahrens sprachen die glänzenden Erfolge, die er in seinen Instituten erzielte. Darüber ward in der „Gesellschaft der Methoden" zu Paris vom Lehrer Froussard ein sehr günstiger Bericht abgestattet. Von Jacotot aufgefordert, gab Froussard folgende Themata zu französischen Aufsätzen: das Schlachtfeld; die Rückkehr aus der Verbannung; der letzte Mensch am Ende der Welt; der Tod des Gotteslläugners; eine Mücke, die fliegt. Nachdem diese Aufgaben unter die Schülerinnen vertheilt waren, wurde ihnen eine Viertelstunde zur Bearbeitung gelassen. Mit Ablauf derselben wurden die Arbeiten vorgelesen. Unter den 10—12 Mädchen, welche die erste Classe bildeten und 10—18 Monate unterrichtet waren, hatten mehrere Arbeiten geliefert, welche, wie der Berichterstatter sagt, die schönsten Stellen der beßten Schriftsteller nicht verunstalten würden. Eben so fertig und gewandt zeigten sich die Schülerinnen im Improvisiren rc.*) Mag auch dieser Bericht etwas an Ueberschwenglichkeit leiden, so steht doch fest, daß Jacotot durch seine Methode Großes erzielte.**)

Kellner hat das Verdienst, die Jacotot'sche Methode des theoretischen und stylististischen Sprachunterrichts zuerst für die deutsche Volksschule bearbeitet zu haben. Daß er seine deßfallsigen methodischen Grundsätze von Jacotot angenommen, bekennt er im pädagogischen Jahresbericht von 1846 selbst. Da schreibt er: „Es war in den ersten Jahren des vorigen (dritten) Decenniums, als Jacotot's eigenthümliches Unterrichtsverfahren die Aufmerksamkeit des pädagogischen Deutschlands mit Recht auf sich zog. Denn, wenn auch einige Marktschreierei wol mit unterlaufen mochte, so ist doch viel Gesundes und Belehrendes nicht zu verkennen. Mich interessirte es besonders, daß er an ein bestimmtes Buch, als an einen Mittelpunkt, den ganzen Unterricht anknüpfte und dabei den Grundsatz feststellte, daß der Schüler Eins wahrhaft erfassen, darauf aber alles Uebrige beziehen müsse. Ingleichen interessirte mich der Umstand, daß Jacotot seinen Lese- und Aufsatzunterricht, sowie

---

*) S. Geschichte der Pädagogik von K. Schmidt, B. 4, S. 599 f.

**) Nach derselben Methode bildete auch der große Benjamin Franklin in autodidaktischer Weise seinen Styl. Er berichtet davon in seiner Selbstbiographie Folgendes. „Um diese Zeit — im 15. Jahre meines Lebens — gerieth ich an einen einzelnen Band des „Zuschauers". Ich fand die Schreibart des begierig gelesenen Werkes vortrefflich und wünschte sie möglichst treu aufzunehmen. In dieser Absicht nahm ich einige Aufsätze vor, deutete mir die Gedanken jeder Periode kurz an, legte sie einige Tage bei Seite und versuchte dann, ohne in das Buch zu sehen, die Aufsätze wieder herzustellen und jeden angedeuteten Gedanken so lang und vollständig wieder zu geben, wie er ursprünglich war. Dann verglich ich meinen „Zuschauer" mit der Urschrift, entdeckte meine Fehler und berichtigte sie." Also: Franklin las Muster — er las sie wiederholt — er deutete sie sich — er memorirte sie — er reproducirte sie — er übte Selbstcorrectur.

die Redeübungen ganz auf das Lesebuch, nämlich den Telemach, basirte. Da ich damals den Sprachunterricht, in der Oberclasse einer Volksschule zu ertheilen hatte, so lag es nahe, daß ich auf den Gedanken kam, den Sprachunterricht, wenn nicht in gleicher, doch in ähnlicher Weise auf eine Reihe ausgewählter Lesestücke zu stützen." — Wie Kellner, so haben auch Otto, Morf, Eisenlohr und Kehr die Aufsatzlehre nach Jacotot'schen Grundsätzen bearbeitet.

Die classischen Stücke eines nach pädagogischen Grundsätzen abgefaßten Lesebuches, an denen die Oberclassenkinder deutschen Styl lernen sollen, sind nach Inhalt und Form sehr verschieden. Für die Stylstunden der Volksschule kommen insbesondere in Betracht: Erzählungen, prosaische und poetische, Beschreibungen, naturgeschichtliche, geographische, geschichtliche Aufsätze, kleine Abhandlungen, und als eine Nebenform: der Brief. Was dagegen die sogenannten Geschäftsaufsätze betrifft, als: Verzeichnisse, Rechnungen, Lieferscheine, Bürgschaftsscheine, Abtretungs- und Schenkungsscheine, Anweisungen, Vollmachten, Reverse u. s. w., so verlege man diese entweder in die Schreibstunde, oder man bestimme gegen Schluß des Schuljahres etliche Sprachstunden dazu, dergleichen Formulare zu dictiren und zu besprechen. In die laufenden Sprachstunden gehören diese Aufsätze nicht.

Die mannichfaltigen schriftlichen Uebungen der Stylbildungsstunden zeigen wir nun noch an etlichen Beispielen.

A. Erzählungen. a. Die Sonne und der Wind. Diese Fabel behandelt Kehr in seiner Anweisung zur Behandlung deutscher Lesestücke zuerst. Das Stück ist nicht zu lang, auch sinnig; darum eignet es sich vortrefflich für den Anfang — beides für die mündlichen und schriftlichen Uebungen. Nach Kehr sollen vorerst folgende Uebungen angestellt werden. 1. Stilles Durchlesen der Fabel von den Schülern. 2. Vorlesen oder Vorerzählen durch den Lehrer. 3. Genaues, zergliederndes Abfragen des Lesestückes (ohne weitere Erörterung). 4. Vermittlung des Verständnisses. 5. Lesevortrag. 6. Genau wörtliches Einprägen und Vortragen (Memoriren und Recitiren). Durch die Uebungen 1—6 wird die Erzählung nach Inhalt und Form vom Kinde geistig erfaßt — recipirt. Je gründlicher diese Aneignung erfolgte, desto besser wird die darauf folgende schriftliche Reproduction gelingen. Damit aber die schriftliche Reproduction correct geschehen könne, stellt Kehr erst noch 7. orthographische Uebungen an. Die Kinder lernen hier insbesondere auf die richtige Schreibung der Wörter mit gedehnten und geschärften Sylben achten. Nun folgt 8. Niederschreibung des Lesestückes aus dem Gedächtniß. — Wenn Kehr weiter ausführen läßt, die fragliche Fabel in lauter einfachen Sätzen darzustellen — ebenso in

umgekehrter Ordnung — wenn er die directe Rede in indirecte Rede verwandeln — Nachbildungen zur Fabel von der Sonne und dem Winde ausführen läßt: so können wir derartige Uebungen nicht für zweckmäßig halten. Auch Hory spricht sich a. a. Orten gegen dergleichen styl-verderbende Forderungen aus. Wie unnatürlich, wenn das Kind die historischen Imperfecte in's Futurum setzen soll!

b. Eine größere Erzählung ist: Friedrich der Große und sein Müller. Die schriftlichen Uebungen sind hier nach Otto folgende: 1. Rechtschreibung. Es werden unterschieden die Wörter: mahlen, malen, Gemahl und vermählen, mal in einmal, zweimal; die Formen geboren, gebären, gebiert, gebührt, Gebühr; Gericht und Gerücht u. s. w. 2. Niederschreibung aus der Erinnerung und Selbstcorrectur. 3. Gedrängte Darstellung (Concentration). Die Kinder müssen zuvor Haupt- und Nebensachen der Erzählung unterscheiden lernen. 4. Verallgemeinerung der ganzen Erzählung. Die Erzählung handelt von einem bestimmten König und einem bestimmten Müller. In der Verallgemeinerung heißt es aber: Ein Mächtiger der Erde verweilte ganz besonders gern in einer seiner Besitzungen; aber der Aufenthalt in derselben ward ihm etwas verleidet, sowol durch die Unansehnlichkeit eines benachbarten Gebäudes als auch durch das unruhige Geschäft, das in demselben betrieben ward. U. s. w. 5. Begriffsentwicklung. Otto läßt aus der Erzählung das Wesen der Freimüthigkeit, der Friedfertigkeit, der Unerschrockenheit aufsuchen und beschreiben. 6. Charakterschilderung. Der Müller bei Sanssouci. 7. Lesen in der Seele eines Andern: Gedanken des Königs, nachdem er den Müller entlassen. (Ist diese Forderung zu billigen? Hory verwirft sie. „Was soll es heißen, sagt er a. a. O., wenn Kindern zugemuthet wird, sie sollen in einem Stück einer der handelnden Personen die Gedanken aus der Seele herauslesen und zur Darstellung bringen!") 8. Ein Brief. Der Müller schreibt an einen seiner entfernt wohnenden Freunde und erzählt demselben den Vorfall, welcher Gegenstand der Erzählung ist.

c. Eine gute stylistische Uebung für gehobene Schulen ist die Uebertragung eines Lesestückes aus der gebundenen in die ungebundene Rede oder Schreibart — aus der Poesie in die Prosa. Dazu eignen sich poetische Erzählungen vortrefflich. Wir geben ein Beispiel aus E. L. Ritsert: „Die Lehre vom deutschen Style."

α. Gedicht. Ein Bienchen fiel in einen Bach.
Dieß sah voll Mitleid eine Taube
Und warf ein Blättchen von der Laube
Dem Bienchen zu; es schwamm danach
Und half sich glücklich aus dem Bach. U. s. w.

β. Uebertragung. Eine Biene flog im hellen Sonnenschein von Blume zu Blume. Als sie aber zu einem Bache kam, war sie unvorsichtig und fiel hinein. Das Wasser trieb sie an einem Baume vorüber, auf welchem eine

Taube saß. Diese erblickte das Bienchen, und als sie sah, wie es vergeblich arbeitete, um das Ufer zu erreichen, brach sie ein Blatt von dem Zweige und warf es in den Bach. Schnell schwamm die Biene danach, kroch hinauf, trocknete ihre Flügel und flog dann fröhlich davon. U. s. w.

B. Beschreibungen. Die Erzählung gibt Thatsachen und Ereignisse, die sich in der Zeit zugetragen; die Beschreibung hat es mit Gegenständen des Raumes zu thun. Es sind diese sehr verschieden; denn sie können sein: Gegenstände der Handwerke, der menschlichen Kunst; oder Naturkörper: Thiere, Pflanzen, Mineralien, auch Naturerscheinungen u. s. w.

Der schriftlichen Bearbeitung wird immer eine Disposition zu Grunde liegen müssen, die natürlich verschieden sein kann. Im Allgemeinen werden hier folgende Punkte in Betracht kommen: 1. Zu welcher Art, Gattung, Familie gehört der zu beschreibende Gegenstand? 2. Was für Theile, Eigenschaften, Merkmale finden sich an demselben? 3. Wie ist er entstanden, wo ist seine Heimath? 4. Welchen Veränderungen ist er unterworfen? 5. Was nützt oder schadet ihm? 6. Welchen Nutzen oder Schaden bringt er?

(Ausgeführte Beispiele siehe bei Kellner, Otto, Kehr.)

C. Unter Abhandlung versteht man eine zusammenhängende, nach den Gesetzen des Denkens geordnete Rede über irgend einen Gegenstand. Es wird darin der Gegenstand erklärend besprochen, seine Wahrheit begründet, Einwendungen und Irrthümer widerlegt, die Mittel, in den Besitz desselben zu kommen, angezeigt u. s. w. Es geht schon hieraus hervor, daß die eigentliche Abhandlung für Schulkinder zu schwer ist. Aber es gibt schlichte Formen derselben, an denen sich auch ein gereiftes Schulkind unter Anleitung des Lehrers versuchen kann und darf. Hieher gehören Aufgaben wie: Ueber die Folgen der Faulheit. Ueber den Nutzen der Eisenbahnen. Welchen Nutzen hat das Reisen? Warum ist es Pflicht der Jugend, das Alter zu ehren? —

4. Correctur. Ein wichtiger Gegenstand sind die Correcturen der von den Kindern gefertigten Aufsätze. Sie beziehen sich theils auf Orthographie und Interpunction, theils auf Inhalt und Form des Dargestellten. Der Lehrer muß es sich zur festen Regel machen, alle Arbeiten seiner Schüler genau durchzusehen, alle Fehler zu verbessern oder zur Verbesserung anzustreichen. Der Lehrer kann viele Fehler dadurch verhüten, daß er die zu fertigende Arbeit mit den Kindern zuvor genau bespricht, ungewöhnliche Wörter anschreibt und ihre Schreibung merken läßt. Fehler der Unachtsamkeit werden nur angestrichen und dann von den Kindern selbst verbessert. Fehler, deren Vermeidung weniger leicht, werden mit der Classe besprochen und die betreffende orthographische Regel von Neuem eingeprägt. Ist eine Arbeit im Arbeitsbuche correct hergestellt, so kann man sie in ein besonderes Buch sauber eintragen lassen.

5. Literatur. Die wichtigsten Werke für unsern Gegenstand sind bereits genannt worden. Wir fügen noch hinzu:

1. Petermann, Aufgabenbuch für den schriftlichen Gedankenausdruck der Kinder deutscher Volksschulen.

2. A. Hästers und J. Hufschmidt, Die Stylübungen in der Volksschule.

3. Alex. Junghänel und J. G. Scherz, Sammlung ausgeführter Stylarbeiten für Mittelclassen. Ein Hilfsbuch für Lehrer bei Ertheilung des stylistischen Unterrichts.

4. M. Schlimpert, Praktisches Aufgabebüchlein zu deutschen Stylübungen.

5. Lüben, Grundsätze und Lehrgänge für den Sprach- und Leseunterricht. Darin auch ein Lehrgang für die Stylübungen.

6. E. L. Ritsert, Die Lehre vom deutschen Style oder praktische Anleitung zum richtigen deutschen Gedankenausdruck.

7. Laukhard, Anleitung zum Unterricht im deutschen Styl.

8. Rudolph, Praktisches Handbuch für die Stylübungen.

9. Wünsch, Geschäftsaufsätze.

10. Seidel, Behandlung poetischer Sprachstücke zu stylistischen Zwecken.

Drittes Capitel.

Methodik der mathematischen Gegenstände.

Allgemeine Einleitung.

§. 163.

Wir kommen in unserer speciellen Methodik nun zu den mathematischen Lehrfächern, also zur Zahlen- und Raumlehre. Die Zahlenlehre als Wissenschaft heißt Arithmetik, als Fertigkeit und Kunst aber Rechnen; die Raumlehre heißt Geometrie. Arithmetik und Geometrie bilden die beiden Hauptzweige der Mathematik. Die Volksschule lehrt von beiden Gegenständen nur das Elementare: elementares Rechnen und elementare (praktische) Raumlehre. Das höhere Rechnen und die höhere Geometrie gehören in höhere Bildungsanstalten, wo sie auch nach wissenschaftlicher Methode gelehrt werden.

I. Methodik des Rechenunterrichts.

Einleitung.

§. 164.

Für die Volksschule ist das Rechnen von ganz besonderer Wichtigkeit, daher es die neuere Volksschule längst als obligatorischen Gegenstand behandelt.

Unser Aufsatz wird den Rechenunterricht vorerst im Allgemeinen besprechen, und zwar:

nach seiner pädagogischen und praktischen Bedeutung,
nach seinen Zielen,
nach den wichtigsten methodischen Grundsätzen und Regeln, die bei diesem Gegenstande vorzugsweise leitend sein müssen.

Darauf lassen wir im Besonderen folgen: skizzirte Lehrgänge für die einzelnen Classen einer dreiclassigen Schule, mit eingelegten theoretischen Erläuterungen und praktischen Winken; worauf dann mit einem Verzeichniß von guten Lehr- und Uebungsbüchern abgeschlossen werden wird.

A. Allgemeines.

§. 165.

1. a. Pädagogische Bedeutung des Rechnens. Praktische Pädagogen pflegen bei jedem Gegenstande vor Allem zu fragen, welchen formalen und materialen Gewinn er bringe, oder zu bringen fähig sei. Sind nun auch diese beiden Zwecke in praxi fast untrennbar, so kann die Theorie sie gleichwol gesondert betrachten.

α. Rechnen als ein formaler Unterrichtsgegenstand muß ja vorzugsweise formal bilden. Das Rechnen hat keine eigentlich realen Lehrstoffe, wie etwa Geographie und Geschichte; sein Material sind die Zahlen, also abstracte Vorstellungen. Das Rechnen selbst ist ein Denken mit Zahlen, genauer: ein Operiren mit Zahlvorstellungen, um nach bestimmten Regeln aus bekannten Zahlen unbekannte zu finden. Die Resultate sind wieder Zahlen, also immer wieder abstracte Vorstellungen. Weiter will jede Aufgabe vor Allem verstanden sein; denn erst dann läßt sich der Weg ihrer Lösung suchen und finden. Die Lösung selbst nimmt einen Verlauf von Folgerungen und Schlüssen, die ebenfalls erst durch Ueberlegung und Nachdenken gefunden werden. Kurz: das Rechnen ist durch und durch Denken — abstracte Denkarbeit. Weil es aber ein Denken mit abstracten Vorstellungen ist, so bildet es seiner Natur nach in hohem Grade intellectuell oder formal. Dinter nannte es einen Schleifstein des Geistes.

Bildet aber das Rechnen nicht auch das Gemüth und die Sittlichkeit? „Niemand wird verkennen," sagt A. Böhme in seiner „Anleitung zum Unterricht im Rechnen" — „daß die Bildung des Gemüths weniger am Rechenmaterial erzielt wird, als an anderem; der Rechenunterricht wendet sich vorzugsweise an den Verstand." Daher ist das Rechnen an sich so wenig gemüthlich, daß ihm vielmehr eine gewisse Kälte beiwohnt. Dennoch hat es, wie auch v. Palmer in seiner Pädagogik hervorhebt, „sittliche Bedeutung". Zwar gibt es nicht positive sittliche Grundsätze, aber es wirkt an seinem Theile mittelbar auf die Sittlichkeit, indem es keine Zerstreuung duldet, sondern eine sehr intensive Aufmerksamkeit für die ganze Dauer einer Lösung fordert.*) Man kann ferner sagen, daß es an seinem Theile auch den Wahrheitssinn bilde, indem der Rechner immer richtige Resultate sucht und nicht eher ruhen kann, bis er die richtige

*) Grube sagt in seinem „Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule": „Man kann es in jeder Rechenstunde beobachten, falls sie sonst gut ertheilt wird, wie in keinem andern Gegenstande die Aufmerksamkeit und das Abstrahiren von dem Aeußern so hervortritt, wie hier, namentlich im Kopfrechnen. Es ist, als arbeitete der ganze Körper mit. Der lebhafte Schüler wehrt mit Händen und Füßen jeden störenden Eindruck von sich ab, und sein ganzes Wesen ist in Unruhe, sobald die Kette seiner Thätigkeit unterbrochen ist."

Lösung gefunden. Die Wahrheit ist hier auch immer absolut. Wegen der von schwierigen Lösungen geforderten Energie und Ausdauer stärkt und stählt es auch die Willenskraft.

Zusatz. Die pädagogische Bedeutung eines guten Rechenunterrichts für die intellectuelle und sittliche Bildung beschreibt Prof. Stern in der Vorrede zu seinem „Lehrgange des Rechenunterrichts" treffend mit folgenden Worten: „Es ist schon unzählige Mal gesagt worden, daß das Rechnen nicht bloß für die Bedürfnisse des gemeinen Lebens gelehrt und geübt werde, sondern daß es auch ein ganz vorzügliches Bildungsmittel der Denkkraft des Menschen sei. Der Rechenunterricht wirkt geistige Entfesselung von stumpf hinbrütender Gedankenlosigkeit, indem der Mensch **gezwungen** wird, sich aus der Zerstreutheit zu sammeln und sich mit den inhaltlosen Zahlen, die nur Vorstellungen seiner inneren Verstandesthätigkeit sind, zu beschäftigen." „Es bildet auch den Wahrheitssinn. Dieses Gefühl des Wahrheitssinnes und Schlußvermögens vermag auch mächtigen Einfluß auf die sittliche Haltung des Menschen auszuüben; denn indem ein muthiges Selbstvertrauen in ihm erwacht, wirkt dasselbe auch auf die Gewinnung einer sittlichen Gesinnung wohlthätig zurück, macht ihn umsichtig und besonnen in seinen Entschließungen und ausdauernd und treu im Handeln."

β. Materiale Bildung des Rechnens. Das Rechnen ist zwar weniger ein Wissen, als vielmehr ein Können — eine Fertigkeit. Soweit es aber positives Wissen erfordert, bildet es auch material. Das Sachliche beim Rechnen ist im Ganzen genommen keineswegs unbedeutend. Zum arithmetischen Wissen gehört: Kenntniß der Zahlen und Ziffern nach ihrem Werth an sich und im dekadischen System, die Namen der 4 Grundrechnungsarten und der Bestandtheile jeder Species (Summanden, Summa; Minuend (Vollzahl), Subtrahend (Abzugszahl), Differenz (Rest) u. s. w.; ferner die Namen für Münzen, Maße und Gewichte mit ihren verschiedenen Resolutions- und Reductionszahlen; die Namen für die Theile eines Bruches und der verschiedenen Arten u. s. w.

b. Die praktische Bedeutung des Rechnens. Auch in Bezug auf's Rechnen gilt der Grundsatz: „Nicht für die Schule, sondern für's Leben wird gelernt." „Der Rechenunterricht — sagt Kellner — hat für das Leben zu bilden und diejenige Fertigkeit im Verkehr mit der Zahl zu erstreben, welche im Allgemeinen von Jedem verlangt werden muß, der in der bürgerlichen Gesellschaft lebt." Es ist das Rechnen so sehr mit dem alltäglichen Leben verwebt und verflochten, daß es für Jedermann, bis hinab zum Geringsten im Volke, eine unentbehrliche Fertigkeit ist. A. Böhme rechnet auch das angewandte Rechnen zum materiellen Zweck des Rechenunterrichts. Die Rechenfertigkeit ist übrigens eine doppelte: im Kopfe und auf der Tafel. Erstere ist die wichtigste.

Zusatz. Bei den Griechen wurde die Arithmetika für jede höhere Wissenschaft für ganz unentbehrlich gehalten. Plato nannte sie die Thür, durch welche man zu allen Künsten eingehe. Ueber seinem Hörsaale stand die Inschrift: „Kein der Geometrie Unkundiger trete herein!" St. Augustin meinte sogar, „daß sich Niemand, weder zu göttlichen noch weltlichen Sachen begeben solle, er lerne denn zuvor die Kunst des Rechnens".

2. Ziele des Rechenunterrichts. Soll ein Lehrgang für einen Lehrgegenstand festgestellt werden, so muß man vor Allem darüber klar sein, welche Stoffe und Uebungen im Allgemeinen zu behandeln sind. Da sich der Umfang der Stoffe mit nach den Arten der Schulen richtet, so unterscheiden wir hier: gewöhnliche Volksschulen, (niedere und mittlere) und höhere Volksschulen.

a. In den einfachen und mittleren Volksschulen sind zu behandeln:

I. Die vier Species in ganzen Zahlen, unbenannt und einsortig benannt, mit Uebungen im Resolviren und Reduciren.
II. Die vier Species mit mehrsortigen Zahlen nebst Zeitrechnung.
III. Die vier Species in gebrochenen Zahlen, unbenannt und angewandt, mit Uebungen im Resolviren und Reduciren.
IV. Regeldetri — einfache, mit geraden und umgekehrten Verhältnissen, leichte Fälle aus der zusammengesetzten Regeldetri.
V. Die gemeinen bürgerlichen Rechnungsarten, die sich auf die Regeldetri gründen (Zins-, Gesellschafts-, Procent-Rechnung u. s. w.).
VI. Decimalrechnung.

b. In der höheren Volksschule sind weiter zu behandeln:

VII. Zusammengesetzte Regeldetri — Erweiterung von IV.
VIII. Zins- und Rabatt-Rechnung — Erweiterung von V.
IX. Gesellschaftsrechnung — Erweiterung von V. b
X. Kettenrechnung.
XI. Mischungsrechnung.

Wie sich diese Rechnungsarten auf die einzelnen Classen einer dreiclassigen Volksschule vertheilen, wird bei den skizzirten Lehrgängen gezeigt werden.

Uebrigens lassen sich für denkfähige Schüler auf allen Stufen auch algebraische Aufgaben einlegen, die zusammen wieder einen geordneten Cursus dieser Rechnungsweise bilden können, wie E. Hentschel in seinem „Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen“ so meisterlich ausgeführt hat. Auch L. Sobolewski redet dieser Art Aufgaben in seinen „Rechenstudien“ sehr das Wort. Er sagt daselbst: „Einige der leichtern Gattungen können auch in der Volksschule beigebracht werden. Man streue dergleichen mitunter ein, von leichteren zu schwereren Arten fortschreitend. Die Kinder haben im Allgemeinen Sinn und Interesse für dergleichen Aufgaben und es gilt gewöhnlich als ein Fest, wenn man solche Denkrechen-Aufgaben, namentlich von ansprechender Einkleidung bringt. Die Aufgabe liegt wie ein Räthsel da; die Begierde, es zu lösen, spornt das Nachdenken gewaltig an und die Freude, es gelöst zu haben, ist keine geringe.“

Zusatz. Dr. Diesterweg, als Rechenmeister und Methodiker eine Auctorität, gibt in Betreff des Umfanges, in welchem der Elementar-Rechenunterricht zu betreiben, folgende nüchterne Bestimmungen, die wir durchaus acceptiren. „Wenn ein Elementarschüler bei dem Austritt aus der Schule sogenannte Regeldetri-Aufgaben mit Einsicht auflösen kann, einfache Berechnungen über Waaren und ihre Preise, Zinsen und dergl., so kann man mit den Leistungen der Schule in Betreff des Rechnens zufrieden sein. Bei guter Behandlung macht es keinen wesentlichen Unterschied, ob die Aufgaben zur sogenannten einfachen oder zusammengesetzten Regeldetri gehören. Denn diese löset der Schüler in einfache auf und in derselben Weise wie jene. Von Rabatt-, Tara-, Gewinn- und Verlust-, Mischungs- und Interessenrechnung, und noch vielmehr von der Ausziehung der Quadrat- und Kubikwurzel, von Decimalbrüchen, Progressionen braucht nicht die Rede zu sein. Ja die Elementarschule kann auch die Lehre von den Verhältnissen und Proportionen aus ihren Grenzen verweisen, und nach unserm Ermessen wird sie in der Regel wohl daran thun. Man beachte nur den Gang, den einfache kluge Leute des Lebens nehmen, um sich bei ihren Rechnungen zu helfen, die in der Regel aus einfachen Regeldetri-Aufgaben bestehen; so wird man erfahren, daß sie Alles durch die vier Species nach nahe liegenden einfachen Gründen vollziehen. Die allgemeinen Sätze, welche ihren Schlüssen zu Grunde liegen, sind: doppelter Preis, doppelte Menge des Geldes — wie oft eine bestimmte Menge Waare, ebenso oft der Preis oder die Geldsumme für dieselbe u. s. w. In solcher einfachen Weise nach dem Raisonnement des gesunden Verstandes lasse man die Elementarschule die Aufgaben rechnen. Wenn ein Schüler mit den vier Species in ganzen und gebrochenen Zahlen bekannt geworden und sein Urtheil an praktischen Aufgaben geschärft hat, so wird er durch die Anwendung jener mit Hülfe des gesunden Menschenverstandes in den gewöhnlichen Fällen des Lebens nicht in Verlegenheit gerathen."

So weit Diesterweg. Man lasse jedoch bei diesen Bestimmungen nicht außer Acht, daß sie nur das Minimum bestimmen sollen. Für gehobene Schulen wollte auch Diesterweg höhere Ziele. Und was die Decimalrechnung betrifft, so darf diese bei der jetzigen Eintheilung der Münzen, Maße und Gewichte in keiner Volksschule mehr fehlen, sie muß da sogar schon auf der Unterstufe angebahnt werden, wie A. Böhme bereits in seiner Rechenfibel thut.

3. Die Grundsätze und Grundregeln, die beim elementaren Rechenunterricht leitend sein müssen. Wir bezeichnen als solche:

I. Auch für das Rechnen ist die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntniß.

II. Man gehe im Rechenunterricht stetig vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten.

III. Man verweile bei den Elementen.

IV. Alles Positive des Rechnens werde dem Gedächtniß fest und sicher eingeprägt.

V. Das Rechnen sei auf allen Stufen Denkrechnen, nirgends bewußtloses Regelrechnen.

VI. Jede Regel werde aus Beispielen entwickelt.

VII. Man gehe bei Erklärungen und Lösungen nie weiter auf die Elemente zurück als nöthig.

VIII. Man verbinde reines und angewandtes, Kopf- und Tafelrechnen.

IX. Man gebe überall zuerst ein Normalverfahren, und lehre erst, nachdem dieß durch Uebung festgeworden, Vortheile und Abkürzungen.

X. Man stelle auf allen Stufen zweckentsprechende Aufgaben.

Geben wir zu diesen zehn Grundsätzen und Grundregeln die nöthigen Erläuterungen.

I. Auch für das Rechnen ist die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntniß.

a. Die Zahl ist an sich abstract, das Rechnen selbst als Operation mit Zahlvorstellungen auch abstract. Soll das Kind rechnen lernen, so muß man ihm vor Allem zu Zahlvorstellungen verhelfen. Abstracte Vorstellungen entstehen in der Seele des Kindes nicht unmittelbar, sondern nur an concreten Dingen und aus concreten Vorstellungen. Vom Concreten zum Abstracten — das ist auch hier der Weg der Natur. Eben darum ist aber auch für das Rechnen die Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntniß. „Es vermag der Rechenunterricht nicht anders zu gedeihen — sagt Hentschel — als wenn er in seinem rechten Grund und Boden, d. i. in der Anschauung feste Wurzel schlägt."

Das Kind lernt also die Zahl und das Zählen an concreten Dingen. Man sagt ihm vor: Das ist ein Stäbchen, das sind zwei — drei Stäbchen; das ist ein Fenster, das sind zwei — drei Fenster u. s. w. Nach und nach merkt das Kind, daß die Zahlwörter nicht die Beschaffenheit der Gegenstände, sondern nur ihre Menge bezeichnen; sie lernen unter der Hand von den Gegenständen absehen und die reine Zahl denken — die Zahl in abstracto.

In jedem Gegenstande beginnt der Elementar-Unterricht mit concreten Vorstellungen, die allmählig in abstracte übergehen; aber in keinem gewinnt das Kind leichter und früher abstracte Vorstellungen, als im Rechnen. Diese Thatsache ist von Bedeutung. Sie erklärt sich psychologisch daraus, daß die Zahlvorstellungen im Verhältniß zu den abstracten Vorstellungen von concreten Dingen sehr einfacher Art sind. Jede andere Vorstellung — z. B. die eines Baumes, eines Vogels — hat in sich eine Mannichfaltigkeit von Merkmalen; die Zahlvorstellung Acht oder Zehn setzt nur das Dasein eines Dinges so oder so viel Mal. Bei: drei Aepfel, drei Striche, drei Häuser — frage ich nicht nach den Merkmalen der Gegenständen, sondern nur nach dem Wievielmal jedes Gegenstandes. Das Zahlwort gibt bloß an, wie oft ein Gegenstand da ist oder wie vielmal ich ihn denken soll. Weil nun die Zahlvorstellungen unter allen abstracten Vorstellungen die (relativ) einfachsten sind, die sich dazu in der Seele des Kindes sehr früh und am leichtesten bilden: eben darum ist das elementare Rechnen für die

elementare formale Geistesbildung von so hoher Bedeutung; denn es legt guten Grund zur formalen Geistesbildung überhaupt.

Zusatz. Aus dem Gesagten geht also hervor, daß das Rechnen für die **formale** geistige Bildung nicht nur an sich wichtig, sondern daß es für diese von **grundlegender** Bedeutung ist. Zur Bestätigung dieser überaus wichtigen psychologisch-methodischen Thatsache führen wir noch ein Wort Curtman's an. „Die Nothwendigkeit, Alles als Einheit oder Vielheit aufzufassen, dringt die Beschäftigung mit Zahlen auf, und zwar schon auf den ersten Entwicklungsstufen des Kindes. Es liegt aber zugleich eine höchst bildende Kraft in der Beschäftigung mit Vorstellungen, welche, obgleich an der Wirklichkeit entwickelt, **doch sofort sich von derselben ablösen**, und als die **ersten** und **leichtesten Abstractionen** in dem Geiste stehen. Diese Leichtigkeit gründet sich darauf, daß die Zahl, von der Qualität der Anschauungen absehend, nur ein einziges gemeinschaftliches Merkmal sucht, um sie als gleichartig zu behandeln und die Vielheit aus der Einheit zu bestimmen. Ja zuletzt wird die Gleichartigkeit überhaupt als Merkmal gesetzt und die reine Zahl gebildet, welche jedes andere Merkmal unbestimmt läßt. Der Geist hat es also mit Begriffen von der einfachsten Beschaffenheit zu thun, welche den weitern Vortheil haben, daß man sie jeden Augenblick an wirkliche Anschauungen anlehnen kann, und für welche es noch einfachere Zeichen als Wörter gibt. Dazu kommt, daß das Bedürfniß des wirklichen Lebens jeden Augenblick auf Zahlen hinweist, daß also Niemand ohne eine gewisse Kenntniß derselben die Lebensverhältnisse zu beurtheilen vermag, daß er aber auch an einer richtigen Beschäftigung mit Zahlen die Lebensverhältnisse beurtheilen lernt."

b. Das Princip der Anschauung macht sich im elementaren Rechenunterricht ganz von unten an bis weit hinauf geltend, bis dahin, wo es dem reinen Denkrechnen mit seinen Folgerungen und Schlußreihen weicht. In der Elementarclasse ist das Rechnen ganz Anschauungsunterricht; auf den höheren Stufen erfordert es wenigstens Veranschaulichung. Der Bruch, seine Theile und Arten lassen sich an Linien versinnlichen. Daß $\frac{1}{3}$ mal $\frac{1}{4} = \frac{1}{12}$ ist, sieht das Kind erst ein, wenn man ihm an einer Linie zeigt, daß der dritte Theil von dem vierten Theile eines Ganzen von diesem Ganzen der zwölfte Theil sein muß.

c. Die anschauliche Rechenmethode bedarf nun aber verschiedener Veranschaulichungsmittel. Man unterscheidet: natürliche und künstliche. Natürliche sind: die Gegenstände der Umgebung, Theile des menschlichen Körpers, namentlich die Finger. Zu den künstlichen könnte man schon die Punkte, Striche, Kreuze, Sternchen, Nullen rechnen, durch die man Zahlen an der Wandtafel veranschaulicht. Gewöhnlich rechnet man dazu nur besondere Apparate und Maschinen, als: die Pestalozzische Einheitstabelle, das pythagoräische Einmaleins, die russische Kugelmaschine, die Berliner Knopfmaschine, die Born'sche Punktmaschine u. a.

1. Die „Pestalozzische Einheitstabelle" besteht aus einer Tafel, welche in zehn Reihen je zehn gleiche Rechtecke enthält. In jedem Rechteck der ersten Reihe befindet sich ein Strich; in jedem Rechteck der zweiten Reihe befinden sich zwei Striche; in jedem Rechteck der dritten Reihe befinden sich drei Striche u. s. f. bis zur zehnten Reihe, in deren Rechtecken je zehn Striche stehen. Diese Tafel sieht in ihren ersten Reihen so aus:

I	I	I	I	I	I	I	I	I	I
II	II	II	II	II	II	II	II	II	II
III	III	III	III	III	III	III	III	III	III
IIII	IIII	IIII	IIII	IIII	IIII	IIII	IIII	IIII	IIII

U. s. w.

2. Eine tabellarische Veranschaulichung des Einmaleins gibt sinnig das „*pythagoräische Einmaleins*". Es hat folgende Gestalt:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

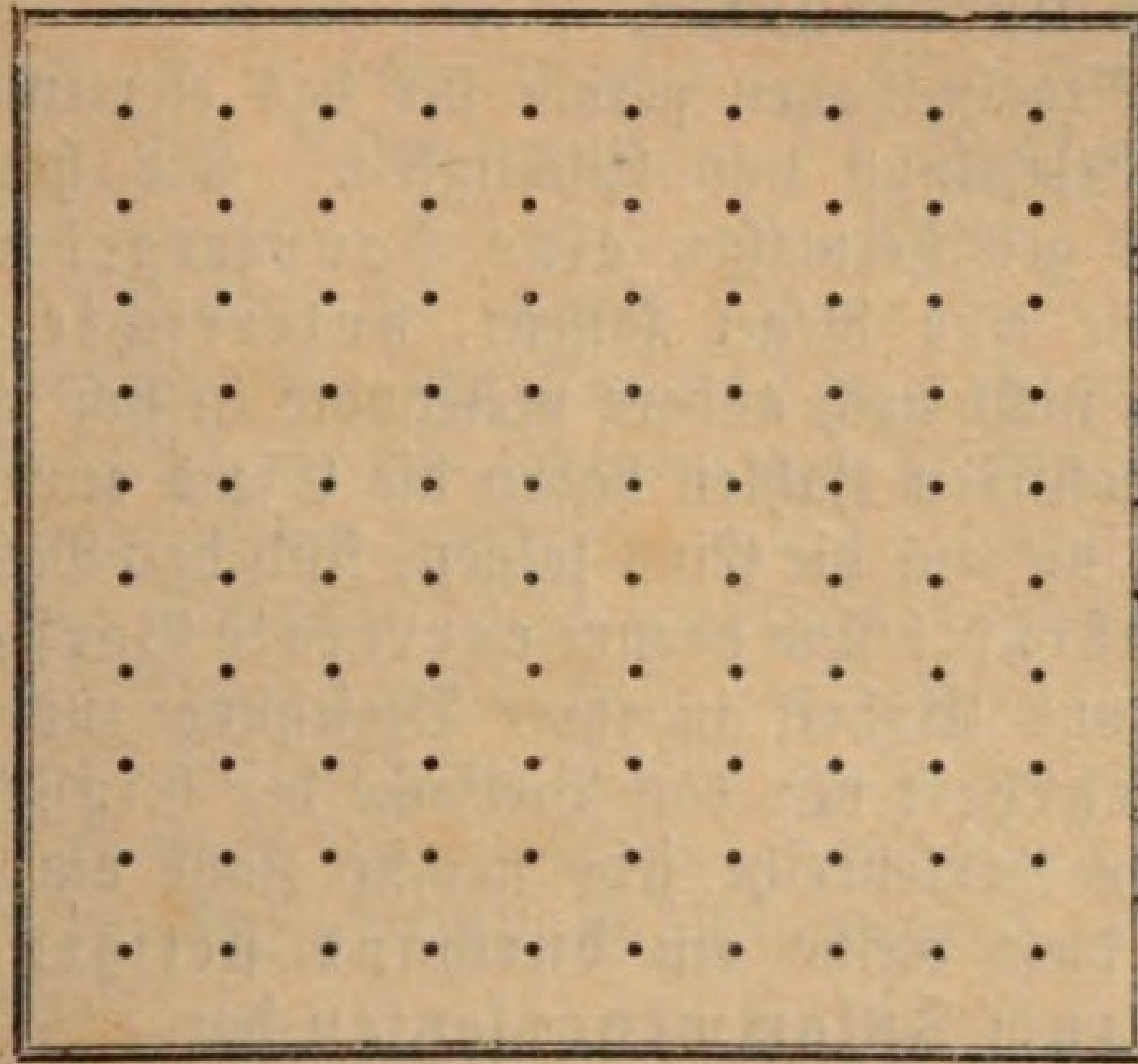
Dieß pythagoräische Täfelchen ist eine sinnreiche Darstellung des kleinen Einmaleins in Form einer quadratisch getheilten Quadrattafel. Faßt man diese Quadrattafel scharf in's Auge, so ergibt sich uns: „Die Producte zweier Zahlen sind nicht bloß auf eine compendiöse Art tabellarisch zusammengestellt, sondern *wirklich realiter in den Quadraten als überschauliche Reihen von geometrisch vereinigten Quadraten*."

3. Die *russische Kugelmaschine* besteht aus einem quadratförmigen Holzrahmen, der in einem Fußgestell befestigt ist. In dem Holzrahmen sind 10 wagerechte, an beiden Enden befestigte Drahtstäbe. An jedem dieser Drahtstäbe stecken 10 bewegliche Holzkugeln. Die Drahtstäbe sind so lang, daß die 10 Kugeln nicht ganz die Hälfte ihrer Länge einnehmen, so daß man sie also bequem von der einen Seite zur andern schieben kann. Sehr zweckmäßig ist es, wenn die eine Hälfte der Maschine noch eine *Rückwand* von Holz oder Pappe hat. Es treten dann die Kugeln, die nicht in Uebung genommen sind, gleichsam in Schatten, die aber, die man zur Uebung vorschiebt, in's Licht. Es wird auf diese Weise die Anschaulichkeit für die Kinder erhöht.

Für die Hand der kleinen Rechner liefert der Bürgerschullehrer *Mauersberger* in Glauchau eine der russischen nachgebildete kleine Rechenmaschine. Die Kügelchen sind von verschiedener Farbe, so daß sich jede Zehnerreihe zweifach anschaulich in Gruppen von 2, 3, 4, 5 darstellen und Aufgaben wie 1 + 1 =; 2 + 1 =; 2 + 2 = ebenso anschaulich darstellen lassen.

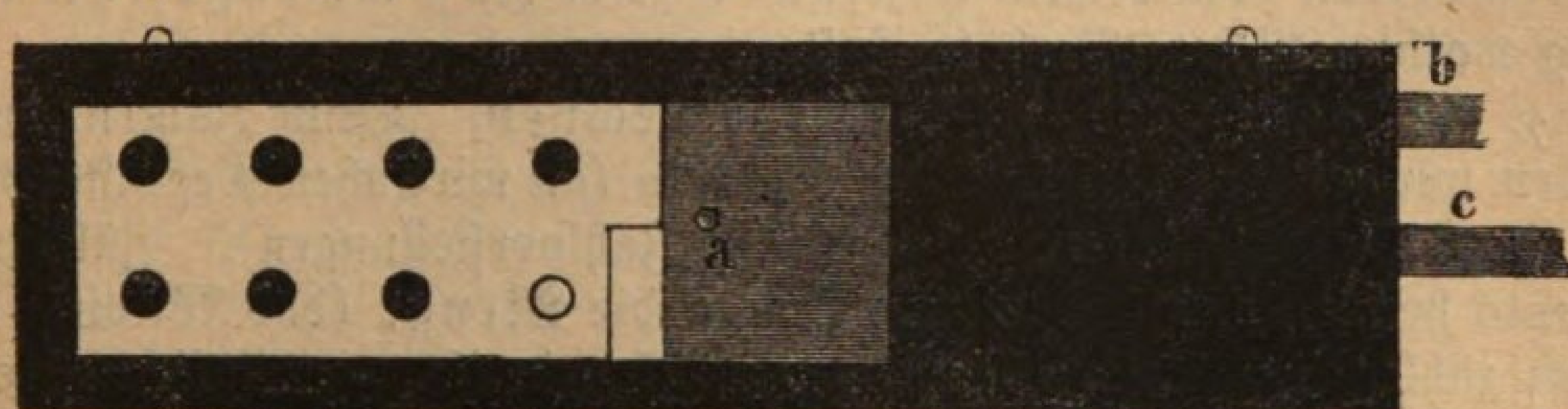
4. Die Berliner Knopfmaschine verdankt ihre Entstehung, soviel dem Verfasser bekannt, dem Berliner pädagogischen Vereine. Sie besteht aus einer 1½

bis 2 Fuß langen und breiten Holztafel, in welcher 100 Löcher in 10 Reihen mit je 10 Löchern eingebohrt sind. Das Bild ist folgendes:



Zu dieser Maschine gehören 100 Knöpfe von weißem Holz. Ist das Bret selbst weiß, so müssen die Knöpfe schwarz sein; was wir vorziehen.

Die Born'sche Punktmaschine ist in zwei Größen vorhanden: für 2 Zehner und für 10 Zehner. Wir geben hier nur die kurze Beschreibung des kleinen Apparates, und zwar nach Born's eigener Beschreibung. Das Bild des kleinen Apparates ist dieses:



„Diese Vorrichtung zeigt nach Entfernung eines rechtwinkelig ausgeschnittenen Schiebers (a) eine weiß lackirte Blechplatte mit zehn kreisförmigen Oeffnungen ($^3/_4$" im Durchmesser), welche zu zweien neben einander gereiht sind und durch einfache Verschiebung zweier zur Seite des Apparates hervortretender Griffe verschiedene Färbung annehmen. Man kann nämlich diese Kreise (Punkte) leicht und schnell sämmtlich bald als schwarze, bald als rothe Punkte darstellen oder — und dieß ist für den Zweck des Apparates besonders wichtig — nach Belieben in Gruppen von schwarzen und rothen Punkten gliedern, und rothe Punkte sowol als schwarze, indem sie die weiße Färbung der Blechplatte annehmen, plötzlich verschwinden lassen."

„Aus den zehn rothen und schwarzen Punkten werden durch allmähliges Zurückziehen des Schiebers die Zahlenbilder für die Zahlen von 1—10 nacheinander dargestellt u. s. w." Die unterschiedene Farbe der Punkte nöthigt überdieß noch zu einer besondern Abstraction; denn drei rothe Punkte und 2 schwarze Punkte sind 5 Punkte (Gattung), wie 3 rothe und 2 schwarze Kühe 5 Kühe sind.

Am einfachsten und wol auch am handlichsten erscheint uns die russische Rechenmaschine, obwol die besonderen Vorzüge der beiden andern unverkennbar sind.

II. Man gehe im Rechenunterricht stetig vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren, vom Bekannten zum Unbekannten.

Diese drei Regeln haben gerade für das elementare Rechnen ihre ganz besondere Bedeutung und Wichtigkeit. Sie hängen so eng zusammen, daß sie gewissermaßen eine Hauptregel ausmachen. Wir würden sie in die eine Regel fassen: unterrichte elementarisch! wenn diese Regel nicht noch andere verwandte in sich schlösse.

a. *α*. Alle positiven Zahlen haben die Eins zur Basis und zum Maß; denn alle, die auf die Eins folgen, sind das Mehrfache der Eins. Einheit und Mehrheit sind darum correlate Vorstellungen; denn die Einheit ist nur Einheit in ihrer Beziehung zur Mehrheit, wie umgekehrt die Mehrheit nur das Vielfache der Einheit ist. Da nun in der natürlichen Zahlenreihe jede nächste Zahl um eine Einheit zunimmt, so stellt diese Reihe ein durchaus stetiges Fortschreiten vom Einfachen zum Zusammengesetzten dar.

β. Im dekadischen System bildet die Zahl Zehn ein collectivisches Ganze — einen Zehner oder eine Dekade (von δεκας = 10). Die Dekade bildet das Grundmaß für alle Decimalzahlen; denn 10×10 ist die nächste dekadische Stelle, $10 \times 10 \times 10$ wieder die nächste u. s. f. Auch in diesem Decimalsystem findet ein gleichmäßiges stetiges Fortschreiten vom relativ Einfachen zum Zusammengesetzten in streng mathematischem Verhältniß statt.

γ. Wir unterscheiden zählen und rechnen. Beim Zählen unterscheiden wir wieder ein Zählen in concreto (an wirklichen Gegenständen) und ein Zählen in abstracto (in reinen Zahlvorstellungen). Zählen in concreto heißt: von gleichartigen Dingen die Menge (das Wieviel) angeben; zählen in abstracto heißt: die Zahlen in ihrer natürlichen Folge sagen. Es setzt dieses Zählen das klare Verständniß der Zahlen nach ihrem Werth und ihrer Stellung in der Zahlenreihe voraus. Also erwächst auch hier das Abstracte aus dem Concreten.

Rechnen heißt: aus gegebenen bekannten Zahlen nach einer Regel unbekannte suchen. Wie das Zählen, so haben auch die Uebungen des Rechnens ihre Stufen, die einen stetigen Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten vorstellen. Die ersten Anfänge des Rechnens sind: das Zu- und das Abzählen. Aus beiden gehen die beiden Geundrechnungsarten hervor: das Addiren und das Subtrahiren. Wenn man nun zu jeder Grundzahl erst immer je nur 1, dann ebenso je nur 2, dann 3 zuzählen, oder von jeder erst immer nur 1, dann ebenso nur 2, oder 3 abzählen läßt u. s. w.: so gibt das immer wieder den Gang vom Einfachen zum Zusammengesetzten.

Zu den Grundrechnungsarten gehören noch: das Multipliciren und das Dividiren. Das Multipliciren ist aber nur ein verkürztes Addiren, das Dividiren ein verkürztes Subtrahiren. Denn 4 mal 8 = 32; die 8 viermal als Summand gesetzt gibt in der Summa auch 32.

8 : 32 = 4. 8 ist in 32 so viel mal enthalten, als die 8 von 32 weggenommen werden kann. Wird 8 von 32 so vielmal abgezogen, als sie darin enthalten ist, so gibt das auch 4. Die Multiplication ist also eine Addition gleicher Summanden, die Division eine Subtraction gleicher Subtrahenden. Da aber beide Species ein verkürztes Verfahren darstellen, so sind sie relativ schwieriger, als die ihnen zu Grunde liegenden Species. Es leuchtet ein, daß auch in der gewöhnlichen Aufeinanderfolge der vier Species ein Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten vorliegt.

Diese wenigen Beispiele lassen zur Genüge erkennen, wie es in der Natur des Zahlensystems begründet ist, daß hier das Gesetz „vom Einfachen zum Zusammengesetzten" mit mathematischer Stetigkeit aus- und durchgeführt werden kann, wie es — die Geometrie ausgenommen — in keinem andern Gegenstande mit gleicher Stetigkeit und Lückenlosigkeit möglich ist.

b. Die Regel: „vom Einfachen zum Zusammengesetzten" — ist im Stoffe des Rechnens begründet — ist mithin objectiv. Die folgende Regel: „vom Leichten zum Schweren" beruht auf der Fassungskraft des Kindes, ist also psychologisch, mithin subjectiv. Für die vorige Regel ist sie ein nothwendiges Correctiv, wie wir gleich sehen werden.

Wenn der Schüler der Elementarclasse von 1 — 10 zählen gelernt hat: so wäre es ja ein nahe liegender Fortschritt, wenn man zur 10 noch 1, zur 11 wieder 1 nähme, und so die Zahlenreihe bis 20, von da bis 30 u. s. w. fortführte; es scheint das dem Gesetz stetigen Fortschreitens vom Einfachen zum Zusammengesetzten ganz zu entsprechen.

Aber es ist viel naturgemäßer, auf das Zählen in den Grundzahlen nun auch das Rechnen mit den Grundzahlen folgen zu lassen. Man müßte ja das Rechnen doch mit dem kleinen Zahlraume von 1 — 10 beginnen, wozu da erst noch die größeren Zahlen bis 20, 30 u. s. w. vorführen, deren Vorstellungen der angehende Rechenschüler schon an sich noch nicht fassen, rechnend lange noch nicht verwenden kann. Aber es kommen auch selbst innerhalb dieses kleinsten Zahlraumes die Zahlenvorstellungen der Grundzahlen erst durch die Rechenübungen zur völligen Klarheit. Die Anlage des elementaren Rechenganges in concentrischen Kreisen von 1 — 10, von 1 — 20, von 1 — 100 ist zwar auch ein Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten, aber er wird doch mehr bestimmt von der wachsenden Fassungskraft und Leistungsfähigkeit der Elementarschüler, ist also eine Folge vom relativ Leichten zum relativ Schwereren. Da auch schon bei Kindern der Unterstufe die Fassungskraft verschieden ist, so kommt es vor, daß bei dem einen Zwischen- und Nebenstufen nöthig sind, die bei begabteren übersprungen werden können. Es entsteht dann ein Lehrgang, der objectiv lückenhaft erscheint, während er subjectiv gleichwol stetig ist. Nun leuchtet ein, wie die Regel

„vom Leichten zum Schweren“ wirklich ein nothwendiges Correctiv ist für die „vom Einfachen zum Zusamengesetzten“.

c. Eben weil ein wohlangelegter Rechengang stetig vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schwereren fortschreitet: so ist für jedes Neue das Vorhergegangene die nothwendige Voraussetzung; mithin schließt sich hier ebenso stetig das Unbekannte an das Bekannte an und muß sich aus diesem ergeben. Das ist schon beim bloßen Numeriren der Fall. Denn jede neue Grundzahl setzt ihre vorangegangenen, jeder neue Zehner einen anderen voraus u. s. f. Aber noch mehr kommt im Rechnen selbst die Regel: „vom Bekannten zum Unbekannten“ — zur Geltung, da es ja im Wesen des Rechnens liegt, aus bekannten Zahlen unbekannte zu suchen.

III. Verweile bei den Elementen!

In einem Gegenstande, der sich so streng stufenmäßig entwickelt, wie das beim Rechnen der Fall, sind die sicheren Erfolge des Unterrichts von einer sicheren und festen Grundlegung ganz wesentlich bedingt. In dem kleinen Zahlraume von 1 — 10 werden sechsjährige Kinder kaum in einem halben Jahre völlig fest. Es wäre sehr thöricht, früher zu einem größeren Zahlraume überzugehen. Uebereilen rächt sich kaum anderswo so empfindlich, als gerade im Rechnen. Im biblischen Geschichtsunterricht, in Weltgeschichte und Geographie kann man an verschiedenen Stellen beginnen; im Rechnen geht das nicht.

Ferner gibt es für jede der vier Grundrechnungsarten elementare Uebungen, die für alle Stufen der betreffenden Species grundlegend sind und deren Resultate eben darum dem Gedächtnisse unverlierbar eingeprägt werden müssen, wenn das spätere Rechnen gedeihlichen Fortgang haben soll. Dahin gehören für die Addition: das Einsundeins, für die Subtraction: das Einsvoneins, für die Multiplication: das Einmaleins, das zugleich für die Division: das Einsdurcheins oder Einsineins ist.

Das Einsundeins gibt die Summen aller Grundzahlen mit jeder Grundzahl. Da die höchsten Summanden hier 10 + 10 sind, so ist die natürliche Grenze des Einsundeins 20. Das Einsvoneins gibt die Differenzen oder Reste, die sich durch Subtraction jeder Grundzahl von Minuenden innerhalb des Zahlraumes von 1 — 20 ergeben. Das Einmaleins enthält die Produkte jeder Grundzahl mit jeder Grundzahl. Da die Factoren 10 × 10 = 100 geben, so ist 100 die natürliche Grenze des Einmaleins. Frage ich, wie vielmal 8 in 64 enthalten ist, so will ich den zweiten Factor wissen, der mit dem ersten 64 gibt. Die Factoren einer Multplication können daher zugleich Bestandtheile einer Division sein; aber sie führen dann andere Namen.

8 mal 9 = 72. 8 und 9 sind Factoren, 72 das Product.
8 : 72 = 9. 8 ist Divisor, 72 Dividend, 9 Quotient.

Alle Operationen mit größeren Zahlen beruhen auf den elementaren Operationen mit den Grundzahlen — auf den eben besprochenenen vier „Einsen".

Aber auch jede andere Rechnungsart hat ihre Elemente und Elementarübungen, die erst zum vollen Verständniß und zur völligen Fertigkeit gebracht werden müssen, wenn ihre nachfolgenden Stufen eine feste und sichere Basis haben sollen.

IV. Alles Positive des Rechnens werde dem Gedächtnisse fest eingeprägt.

Zu dem Positiven im Rechnen rechnet Sobolewski in seinen „Rechenstudien" Alles, was sich der Rechenschüler auf jeder besonderen Rechenstufe fest und sicher eingeprägt haben muß, um auf der betreffenden und den nachfolgenden Stufen schnell und sicher rechnen zu können. Hieher gehören die schon bei der vorigen Regel besprochenen: Einsundeins, Einsvoneins, Einmaleins, für höhere Stufen auch das große Einmaleins, wenigstens in den wichtigsten Zahlen (11. 12. 15. 16. 20. 24. 25. 30). Ebenso nothwendig ist das Einprägen der Währungszahlen, ohne deren Kenntniß keine Resolutionen oder Reduktionen ausgeführt werden können. Die sichere Lösung von Regeldetri-Aufgaben setzt Kenntniß der Lösungsformeln voraus. Wenn man so Alles zusammenstellt, was auch das Rechnen an positivem Wissen fordert, so ist die Summa davon nicht eben gering.

Schon hier machen wir auf eine psychologische Merkwürdigkeit aufmerksam. Es muß das Einsundeins, das Einsvoneins, und das Einmaleins angehenden Rechnern auf dem Wege verständiger Uebungen zum klaren Bewußtsein gebracht werden — so verlangt es ein bildender Unterricht. Die Befestigung geschieht durch wohlgestufte Uebungen, die so lange zu betreiben sind, bis die Resultate dieser „Einse" endlich gemerkt sind, und zwar so sicher, daß es zuletzt keines Besinnens mehr bedarf, wenn z. B. gefragt ist, wie viel 8 + 8, oder 8 × 8 beträgt. Geübte Rechner sagen uns die Produkte von 9 × 9, 11 × 12, 12 × 12 rein mechanisch. Der Verstand hat dabei zuletzt nichts mehr zu thun. Wie geht das zu, da sie's doch verstandesmäßig gelernt haben? Scheint es da nicht, als wäre das verstandesmäßige Erlernen des Einmaleins etwas durchaus Ueberflüssiges, da wir es zuletzt gerade ebenso mechanisch wissen, wie die, die es gleich ursprünglich mechanisch erlernten? Das scheint aber nur so. Abgesehen davon, daß durch die verstandesmäßige Behandlung schon das mechanische Lernen wesentlich erleichtert wird, so wissen auch die, die das Einmaleins bloß mechanisch gelernt haben, sich nicht anders zu helfen, wenn ihnen beispielsweise 8 × 9 entgangen, als daß sie das ganze Einmaleins der Acht durchsprechen; während die, welche es verstandesmäßig erlernt, viele Wege haben, es verstandesmäßig wieder zu finden [8 mal 10 — 8 mal 1; oder (4 mal 9) + (4 mal 9)]. Wir kommen auf diesen Gegenstand bei der folgenden Regel noch einmal zu sprechen.

V. Das Rechnen sei auf allen Stufen Denkrechnen, nirgends bewußtloses Regelrechnen.

Jedes Exempel ist eine Aufgabe, die ihre Lösung fordert. Die Lösung aber kann nur durch Ueberlegung des zu Thuenden, durch richtige Folgerungen, bei größeren Aufgaben durch planmäßiges Zerlegen und daraus sich ergebende Reihen von kleinern Lösungen gefunden werden. Wenn sich der Rechner von seinem Thun Rechenschaft geben kann, wenn er sich der Gründe seines Verfahrens bewußt ist, wenn er im Stande ist, die Lösung auf verschiedenen Wegen zu finden: dann ist sein Rechnen Denkrechnen.

Dem Denkrechnen ist entgegengesetzt das alte todte Regelrechnen, jener Mechanismus, der zwar nach einer empfangenen Regel verfährt, aber ohne Verständniß der Regel, ohne sich der Gründe seines Thuns bewußt zu sein. Nach diesem Mechanismus rückt zwar der Rechner, wenn er zu rechnen hat

$$\begin{array}{r} 567 \\ \underline{23} \end{array}$$

bei der Multiplication mit dem Zehner 2 das Product in die Zehnerstelle ein, aber ohne zu wissen, warum er's thut. Er behandelt alle Zahlen wie Grundzahlen und spricht: 3 mal 7 ist 21; schreibe 1; 2 im Sinn. 3 mal 6 ist 18, 2 im Sinn ist 20; schreibe 0; 2 im Sinn u. s. f.

Je schwieriger die Rechnungsart an sich, desto geisttödtender das bloß mechanische Verfahren. Die Multiplication mit Brüchen behandelt M. Chr. Pescheck in folgender Weise.

Exempel: $\frac{2}{3} \times \frac{3}{4}$; was kommt zum Product? Antwort $\frac{1}{2}$.

Ausrechnung.

$$\frac{2 \text{ mal}}{3 \text{ mal}} \text{ mit } \frac{3 \text{ ist } 6}{4 \text{ ist } 12} \Bigg| \frac{\overbrace{1}^{6}}{2} \text{ Theil.}$$

„Erklärung. a. Man multiplicire beide Zähler 2 und 3 mit einander, so kommt 6; b. man multiplicire auch die Nenner 3 und 4 mit einander, so kommt 12, und also bekommt man den Bruch, nämlich $\frac{6}{12}$; diesen Bruch durch 6 aufgehoben, gibt $\frac{1}{2}$."

„Oder wenn man wirklich praktisch verfahren will — fährt Pescheck fort — so hebe man vor dem Multipliciren die Zähler und Nenner über's Kreuz gegen einander auf, auf folgende Art:

$$\frac{2.\ 1}{3} \times \frac{3}{4.\ 2} \Bigg| \frac{1}{2}$$

Erklärung. Hier ist erstens von dem ersten Bruche der Nenner 3 gegen den Zähler 3 des andern Bruches ganz weggestrichen; zweitens ist der Zähler 2 gegen den Nenner 4 mit 2 dividirt; dadurch wird aus der 2 eine 1, und aus der 4 eine 2. Da nun oben bloß noch eine 1 und unten eine 2 steht, so kommt $\frac{1}{2}$."

Das ist doch der purste Mechanismus. Warum das Alles so geschehen kann, sagt Pescheck seinen Schülern nicht.

Uebrigens müheten sich die alten Rechenmeister gleichwol ab, ihr mechanisches Verfahren in etwas einsichtig zu machen. Man griff zu diesem Behuf gern zu angewandten Beispielen aus der Regeldetri. Obige Bruchmultiplication versucht Pescheck in nachstehender Weise zu veranschaulichen.

„Will man diese Multiplicationsaufgabe deutlicher verstehen, so mache man ein Regeldetri-Exempel daraus und sage: Wenn ein Pfund sollte bezahlt werden mit $^2/_3$ Thlr. oder 16 gGr., wie theuer kämen $^3/_4$ Pfund oder 24 Loth? so kömmt heraus, daß die $^3/_4$ Pfund oder 24 Loth $^1/_2$ Thlr. oder 12 gGr. zu stehen kömmt."

Hiebei fand eine merkwürdige Täuschung statt. Der Weg bei Pescheck ist der: 32 Loth = 16 gGr.; 1 Loth = 6 Pf. oder $^1/_2$ gGr.; 24 Loth = $^{24}/_2$ gGr. = 12 gGr. = $^1/_2$ Thlr. Wo bleibt aber da die Multiplication eines Bruches mit einem Bruche? Das richtige Resultat ergibt sich zwar, aber die Operation, auf die es hier ankam, ist nicht erklärt, sondern umgangen.

Denkrechnen und mechanisches Rechnen (bloßes Regelrechnen) sind also weit verschieden. Das erstere kennt die Gründe des Verfahrens und ist sich der Schüler dabei seines Thuns bewußt; das andere hat keine Gründe, sondern verfährt unbewußt nach nicht verstandenen Regeln. Das mechanische Verfahren kann nur durch viel Uebung zu einer mechanischen Fertigkeit führen. Während die bildende Methode alle früheren Uebungen immer wieder in Uebung nimmt und befestigt, wurden bei der mechanischen Methode die früheren Regeln immer wieder vergessen. Denn nichts merkt sich schwerer — als Nichtverstandenes.*)

Das Rechnen der pestalozzischen Schule ist also Denkrechnen. Da ist nun wol das mechanische Rechnen ganz verbannt? Keineswegs. Beim Schnellrechnen — und das ist auch eine nothwendige und bildende Uebung — wird auch jetzt noch mechanisch gerechnet. Man kann doch bei Aufgaben, wie 3485×234, nicht immer sagen und sagen lassen: 4 Einer mal 5 Einer sind 20 Einer, oder 2 Zehner, 0 Einer; 4 Einer mal 8 Zehner sind u. s. w.; oder bei dem Zehner des Multiplicator: 3 Zehner mal 5 Einer sind —; 3 Zehner mal 8 Zehner sind — —. So behandelt man die Multiplication wol anfänglich. Ist aber das Verfahren eingesehen, dann rechnet man flott weg, als hätte man's nur mit Grundzahlen zu thun — gleichsam Alles aus dem Einmal-

*) Jeremias Gotthelf erzählt in seinen „Leiden und Freuden eines Schulmeisters" folgenden charakteristischen Fall. Ein Schulinspector gab bei einem Schulexamen eine Addition auf. Der Lehrer sagte ihm: „Verzeiht, solches haben wir lange nicht gerechnet, sie können es kaum mehr, wir sind jetzt beim Dividiren." Darüber verwundert sich jedoch der Schulinspector nicht, sondern findet es ganz natürlich, hinzufügend: „Grade so ging's auch mir, und wenn es mir lange nicht zu Handen kommt, vergesse ich es noch jetzt."

eins heraus: 4 mal 5 = 20; 4 mal 8 = 32 + 2 = 34; 4 mal 4 ist 16 + 3 = 19 u. s. f.

Die bildende Methode verfährt also so: erst wird das Verfahren (die Regel) an einfachen Exempeln klar entwickelt. Ist es verstanden, so wird es an immer schwierigeren Aufgaben geübt. Zuletzt wird nun das Schnellrechnen geübt, und zwar mechanisch, d. i. ohne dabei noch an den Grund des Verfahrens zu denken. Hier haben wir das bei der vorigen Regel besprochene psychologische Räthsel wieder: erst Entwicklung der Regel an Beispielen, um sie zum klaren Verständniß zu bringen und bewußtes Rechnen zu erzielen, zuletzt aber — mechanisches Rechnen, und also gleichsam unbewußte Anwendung der Regel. Aber das ist dann nicht der alte Schlendrian. Denn der Denkrechner kann sein mechanisches Verfahren jederzeit erklären und begründen, was ein Pescheckianer nicht konnte.

Noch ist zu bemerken, daß nicht jede Rechnungsart den Mechanismus in gleicher Weise zuläßt. Beim Zusammenzählen und Vervielfältigen ist er bequemer als beim Abziehen und beim Dividiren.

Zusatz. Ueber das mechanische Rechnen und den Mechanismus beim Rechnen hier noch einige Worte aus den „Rechenstudien" von L. Sobolewski. „Wenn man viele Aufgaben einer Gattung auf eine verständige Weise, mit Einsicht in das Verfahren, gerechnet und gelöst hat, so abstrahirt man zuletzt ein gewisses mechanisches Verfahren, man merkt gewisse Gesetze und Regeln, durch deren mechanische, fast gedankenlose Anwendung man zum Resultat gelangt, ohne sich der Gründe des Verfahrens bewußt zu werden. Und weil dieß Letztere eben nicht nothwendig ist, so kürzt das die Rechnung ab, fördert das schnelle Auffinden des Resultates. Bei jeder Fertigkeit findet ein solcher Mechanismus statt, und auch das Rechnen, sofern es zur Fertigkeit geworden, besteht zum Theil in Anwendung eines solchen Mechanismus. Weil nun dem so ist, so muß auch beim Unterricht die Berechnung jeder Aufgabenart mit einer Darlegung dieses mechanischen Verfahrens **abschließen**. Diesen bewußten Mechanismus anwenden ist kein mechanisches Rechnen im tadelnswerthen Sinne des Worts. Ein solches findet dann statt, wenn mit dem mechanischen Verfahren **begonnen** wird, wo eine anschauliche, verständige Entwicklung stattfinden soll, ja, wenn überhaupt nichts, als ein solches mechanisches Verfahren gelehrt wird, ohne daß es zu einer verständigen Lösung und Darlegung der Gründe kommt, wie es die Rechnungsweise früherer Zeit war."

VI. Die Regel werde stets an Beispielen entwickelt.

Bei der Regel unter V haben wir ein zwiefaches Regelrechnen unterschieden: unbewußtes und bewußtes. Das unbewußte Regelrechnen ist das der alten Schule; das bewußte das der neuen Schule. Die alte Methode gab die Regel, ließ sie merken und mechanisch anwenden; die neue Schule läßt die Regel suchen, finden, merken und anwenden.

Beispiel: $^3/_4$ soll $^2/_3$ mal genommen werden; wie viel ist's? Anschauliches und entwickelndes Verfahren: Man ziehe eine Linie und theile sie in 4 Theile. Man berechne erst $^1/_3$ mal $^1/_4$. Man erkläre dem Kinde, daß es

nach diesem Theil der Aufgabe den dritten Theil von einem Viertel nehmen solle. Man theile $^1/_4$ der Linie in 3 gleiche Theile und lasse finden, daß $^1/_3$ von $^1/_4 = ^1/_{12}$ der ganzen Linie sei. Nun finden die Kinder selbst, daß $^1/_3$ von zwei Viertel ist $^2/_{12}$, von drei Viertel $= ^3/_{12}$ sein müsse. Ist aber $^1/_3$ mal $^3/_4 = ^3/_{12}$, so muß $^2/_3$ mal $^3/_4 = ^6/_{12}$ oder $^1/_2$ sein.

Man verfahre ganz ebenso anschaulich und entwickelnd bei der Berechnung von $^2/_3 \times ^4/_5$; oder: $^3/_4 \times ^5/_6$. Jetzt erst verrathe man die mechanische Regel, daß man nur Zähler mit Zähler, Nenner mit Nenner zu multipliciren brauche, um dieselben Resultate schnell zu finden. Dieses Verfahren gibt die Regel nicht als etwas Fertiges, das der Schüler gedächtnißmäßig merkt und mechanisch anwendet, sondern man läßt es sie denkend finden.

VII. Man gehe bei Erklärungen und Lösungen nie weiter auf die Elemente zurück, als nach der betreffenden Rechenstufe nöthig und statthaft ist.

In einem methodisch wohlgeordneten Rechengange werden viele Dinge gleichsam zu immer neuen Axiomen, die fortan keines Beweises mehr bedürfen, weil sie dem Schüler, nachdem er sie einmal begriffen, nun für alle Zeiten als ausgemacht gelten. Es ist hier gerade wie in der Geometrie. Der pythagoräische Lehrsatz setzt voraus, daß der Schüler wisse, daß ein Dreieck die Hälfte von einem Quadrat ist, mit dem es gleichen Grund und gleiche Höhe hat. Diese Voraussetzung wird aber bei Behandlung gedachten Lehrsatzes nicht von neuem bewiesen. Wenn der Schüler auf einer Rechenstufe die Aufgabe 48×5 so lösen muß:

$$
\begin{array}{l}
48 \times 5 \\
\hline
48 = 40\ \text{E.} + 8\ \text{E.} \\
40\ \text{E.} = 4\ \text{Z.} \\
4\ \text{Z.} \times 5 = 20\ \text{Z.} = 200. \\
8\ \text{E.} \times 5\ \text{E.} = 40\ \text{E.} = 4\ \text{Z.} \\
\hline
48 \times 5 = 240,
\end{array}
$$

so rechnet er auf einer höheren Stufe kürzer so: $48 \times 5 = ?$ $5 \times 40 = 200$. $5 \times 8 = 40$. $200 + 40 = 240$; also $48 \times 5 = 240$.

Noch ein Beispiel. 37 Mark 31 Pf. $\times 5 = ?$ Hier läßt man nicht rechnen: $31 = 30 + 1$; 5 mal 30 Pf. = 150 Pf.; 5×1 Pf. = 5 Pf.; folglich $5 \times 31 = 155$; denn auf dieser Stufe muß das Kind sofort wissen, daß $5 \times 31 = 155$ ist.

Aehnlich auf dem Gebiete des Bruchrechnens. Hat der Schüler längere Zeit Bruchmultiplication getrieben, so wäre es unnütz, wenn er bei Factoren aus ächten Brüchen immer wieder auf Stammbrüche zurückgehen wollte, also z. B. bei der Aufgabe: $^5/_7 \times ^7/_9 = ?$ $^1/_7 \times ^1/_9 = ^1/_{63}$; $^1/_7 \times ^7/_9 = ^7/_{63}$; $^5/_7 \times ^7/_9 = ^{35}/_{63}$. Jetzt ist nach der bekannten Regel sofort das Resultat zu bestimmen.

Sobolewski stellt hier den Grundsatz auf: „Eine zusammengesetzte Aufgabe zerfällt bei der Berechnung in Unteraufgaben. Die umständliche Lösung und Beweisführung dieser Unteraufgaben, deren

Berechnung schon gelehrt und geübt worden, braucht im Beweis der zusammengesetzten Aufgabe nicht mehr gegeben zu werden; man überläßt diese Unteraufgaben der stillen Ausrechnung der Schüler. Mit kurzen Worten: Man steige in der mündlichen Lösung und Beweisführung hier nicht immer wieder bis zu den **Elementen** hinab."

VIII. Man verbinde in angemessener Weise reines und angewandtes, Kopf- und Tafelrechnen.

Man unterscheidet reine und benannte Zahlen; Rechnen mit reinen und mit benannten Zahlen (7 + 13 = ? 7 Mark + 13 Mark sind?). In der Elementarclasse beginnen die Rechenübungen mit benannten Zahlen (4 Striche und 2 Striche sind —). Erst wenn das Kind Zahlvorstellungen gewonnen, läßt man auch mit reinen Zahlen rechnen.

Man unterscheidet weiter: nicht angewandtes (in reinen und benannten Zahlen) und angewandtes Rechnen. Angewandte Aufgaben sind solche, in denen das Rechnen zu den im Leben vorkommenden und da nöthig werdenden Berechnungen angewendet wird.

(Jemand soll für 1 Pfund Kaffee 1 Mark 15 Pf. zahlen; er will aber $5^1/_2$ Pfund kaufen und nun wissen, wie viel er für diese zu zahlen hat. Oder: 6 Arbeiter erklären eine Arbeit in 6 Tagen vollenden zu können; der Bauherr will sie aber in 4 Tagen vollendet haben: wie viel Arbeiter muß er dann anstellen?)

Angewandte (oder eingekleidete) Aufgaben werden schon auf den untersten Stufen — schon im Zahlraume von 1—10 gegeben. (Die Mutter vertheilte 6 Aepfel an ihre Kinder, jedes bekam 2 Aepfel; wie viel Kinder waren es?) Die angewandten Aufgaben der Unterstufe müssen sich auf Fälle beziehen, die 6- und 7jährigen Kindern im Leben vorkommen. Je mehr die Kinder mit dem Leben bekannt werden, desto mannichfaltiger gestalten sich die angewandten Aufgaben.

Läßt man bloß mit Zahlen rechnen, ohne den Gebrauch der Ziffern, so heißt das Kopfrechnen. Das Rechnen mit Ziffern heißt Ziffer- oder Tafelrechnen. Beides: Kopf- und Tafelrechnen soll bewußtes Regelrechnen, mithin Denkrechnen sein; beides kann aber auch mechanisch ausgeführt werden. Die wahre Methode des Rechnens ist zugleich Denk- und Regelrechnen, beides kann Kopf- und Zifferrechnen sein. Daher stellt Hentschel das Schema auf:

Rechnen.

Denkrechnen.		Regelrechnen.	
Kopfrechnen.	Zifferrechnen.	Kopfrechnen.	Zifferrechnen.

Die schriftlichen Beschäftigungen, wie sie die Elementarclasse im Rechnen anstellt, sind noch nicht Tafelrechnen; sie sind meist nur eine Fortsetzung der mündlichen Uebungen, wie z. B. wenn man aufschreiben

läßt: 1, 3, 5, 7, 9, 11, 13 u. s. w, nachdem man eben im Kopfe das Zählen von 1—20 mit Ueberspringen einer Zahl geübt. Das eigentliche Tafelrechnen gehört noch nicht in die Unterclasse; es beginnt erst in der Mittelclasse. Es tritt bei Aufgaben ein, die das Kind wegen Größe der Zahlen oder wegen Complicirtheit der Bestandtheile nicht mehr gut im Kopfe lösen kann. Es ist also gewissermaßen ein Erleichterungsmittel zur Lösung schwieriger Aufgaben. Aber es ist auch an sich bildend. Es hat seine eigenthümlichen Formen. Sobald es eingeführt ist, bleibt es neben dem Kopfrechnen stehende Uebung.

IX. Man gebe überall zuerst ein Normalverfahren und lehre erst, nachdem dieß durch Uebung festgeworden, Vortheile und Abkürzungen.

Normalverfahren nennt man ein gewisses allgemeines Verfahren, das sich bei allen Aufgaben einer Art von Exempeln gleich gut anwenden läßt; es ist gleichsam eine Grundlösungsformel. Dem Normalverfahren zur Seite stehen verkürzte Lösungsformeln, wie sie durch besondere Beschaffenheiten der in der Aufgabe enthaltenen Zahlen bedingt sind.

Beispiele. a. $98 + 63 = ?$ Normalverfahren:
$90 + 60 = 150.$
$8 + 3 = 11.$
$150 + 11 = 161.$
Also: $98 + 63 = 161.$
b. $98 + 63 = ?$ Verkürztes Verfahren:
$98 + 2 = 100 + 61 = 161.$
Oder: a. $\frac{15}{16} \times 6 = ?$ Normalverfahren:
$6 \times 15 = 90.$
$6 \times \frac{15}{16} = \frac{90}{16} = 5\frac{10}{16} = 5\frac{5}{8}.$
b. $\frac{15}{16} \times 6$? Verkürztes Verfahren:
$\frac{15}{16} = 1 - \frac{1}{16}.$
$6 \times 1 = 6 - \frac{6}{16} = 5\frac{10}{16} = 5\frac{5}{8}.$

Als oberster Grundsatz ist hier nach Sobolewski festzuhalten: „Man gebe immer erst ein bestimmtes festes Normalverfahren für die Berechnung einer bestimmten Aufgabenart, übe dieß tüchtig ein; erst dann mag man gelegentlich auch auf diese oder jene Abkürzung eingehen.“

Es gibt aber nicht selten für ein und dieselbe Aufgabenart verschiedene Normalverfahrungsweisen.

Z. B. a. $432 + 259 = ?$
$432 + 200 = 632.$
$632 + 50 = 682.$
$682 + 9 = 691.$

b. $432 + 259 = ?$
$400 + 200 = 600.$
$30 + 50 = 80$
$2 + 9 = 11$
Macht: . . . . . 691.

c. $432 + 259 = ?$
$400 + 200 = 600$
$32 + 59 = 91$

Macht: . . . . . 691.

Hier gilt nun als Regel, daß der Lehrer sich für eine der Lösungsformen entscheide und consequent an derselben festhalte. Zu wählen ist natürlich die, welche am schnellsten und sichersten zum Ziele führt. Bei dem Falle unter b findet eine Zerlegung beider Summanden in Hunderter, Zehner und Einer statt. Alsdann werden einzeln zusammengezählt die Hunderter, dann die Zehner, diese zu den Hunderten gezählt, dann die Einer, und diese zu den Zehnern und Hunderten gezählt. Hier sind aber viele einzelne Posten zu merken; dazu stören auch leicht die vielerlei Benennungen der einzelnen Posten. Anders ist das bei a, wo nur ein Summand zerlegt wird. Das Resultat jeder einzelnen Addition wird immer als neuer Summand festgehalten; daher die Lösung schneller und sicherer zum Ziele führen muß.

Ueber das Verfahren bei c ergibt sich jedem das Urtheil von selbst. Uebrigens gilt auch hier: Practica est multiplex.

X. Man stelle auf allen Stufen zweckentsprechende Aufgaben.

Das Stellen guter und zweckmäßiger Aufgaben ist keineswegs leicht, es erfordert erfahrene und verständige Methodiker, die ihre Aufgaben der Leistungsfähigkeit ihrer Schüler und den praktischen Zwecken ihres Gegenstandes anzupassen verstehen. Für Kopfrechnen vermeide man zu complicirte Exempel. Enthält eine Aufgabe 3, 4 Unteraufgaben, deren Resultate einzeln gemerkt werden müssen, um daraus das Endresultat zu gewinnen: so ist das nicht zu billigen. Besser, viele leichtere Aufgaben schnell und sicher rechnen lassen, als die Kinder martern mit Aufgaben, auf deren Lösung der Lehrer lange warten muß.

Für's Tafelrechnen belieben manche Rechenlehrer sehr große Zahlen zu geben — 6 bis 10stellige Multiplicatoren oder Divisoren. Durchaus verwerflich! Die Ausrechnung ermüdet, und ist nur eine Zahl falsch, so ist die Rechenarbeit von vielleicht einer ganzen Stunde verloren und die neue Berechnung erfordert abermals eine Stunde.

Es hätten sich noch andere allgemeine Grundsätze und Regeln aufstellen lassen; obige zehn dürften die wichtigsten sein. Einige werden bei den einzelnen Lehrgängen noch zur Sprache kommen.

In einer Zeit, wo man's auf dem Gebiete des Unterrichts vielfach wieder mehr in massenhaftem Wissen, als in intensiver Kraftbildung und in praktischer Tüchtigung sucht, thut es noth, zum Maßhalten zu mahnen. Es geschehe mit Worten eines Pädagogen,

der dem Fortschritt allezeit das Wort geredet, ohne aber dem Uebermaß zu huldigen. Diesterweg sagt im „Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer“: „Auf eine ungeheure Ausdehnung des erkannten Gebietes legen wir keinen Werth; ebenso wenig auf den Gewinn einer ungeheuren Fertigkeit. Das Wissen soll mit dem Können Hand in Hand gehen; aber zu einer enormen Gewandtheit, wie sie zum Theil in den pestalozzianischen (nicht pestalozzischen — denn Pestalozzi verwirft sie auch) Schulen erzielt wurde, streben wir nicht hin. Die Geistesbildung verlangt sie nicht; das Leben auch nicht, und sie kann nur auf Unkosten anderer Seiten der Bildung oder nur durch einen, wenn auch versteckten Mechanismus hervorgebracht werden. Die deutliche Einsicht ist überall die Hauptsache; damit verbunden eine entsprechende Fertigkeit in mäßiger Ausdehnung. Das Leben bringt dem, der ihrer bedarf, die höhere Gewandtheit; die nicht erzielte Einsicht liefert es aber selten. Wo viel Uebung ist, da findet sich die Geschwindigkeit von selbst. Wo nicht viel Uebung ist, fehlt diese. Aber was ist daran gelegen, wenn der, der selten zu rechnen hat, langsam rechnet? Wenn er nur verständig rechnet. Darum — Alles mit Maß und ohne Uebertreibung! Bei solcher Beschränkung auf das Wesentliche kann man aber auch unerläßliche Forderungen stellen. Ein Minimum muß überall, und überall in der rechten Weise geleistet werden.“

B. Besonderes.

Skizzirte Lehrgänge für eine dreiclassige Schule.

Vorbemerkung.

§. 166.

Dr. Diesterweg sagt: „Durch elementarisches Rechnen lernt man elementarisch unterrichten.“ In diesem Satze liegt Zweierlei: zum ersten, daß das Rechnen seiner Natur nach ein Gegenstand ist, der schon an sich mehr als andere Gegenstände das Wesen der Elementarmethode darstellt; zum andern, daß dieser Gegenstand eben deßhalb vorzüglich geeignet ist, die Jünger des Lehramtes in die Weise elementarischen Lehrens überhaupt einzuführen. Weil dem so ist, so haben wir das Rechnen der Elementarclasse, zumal es für den ganzen Gegenstand grundlegend ist, ausführlicher behandelt. Die Wichtigkeit der Sache rechtfertigt diese Ausführlichkeit.

I. Der Rechenunterricht in der Unterclasse.

§. 167.

1. Zeit. Die Unterclasse verwendet auf das Rechnen, je nach der Zahl der Classenstunden, 3—4 halbe Stunden wöchentlich — zwei Jahre hindurch. Mehr Zeit beansprucht auch Dr. Diesterweg nicht.

2. Stufen und Ziele. Erlernen der Zahlen und Ziffern von 1—100, Zählen und Rechnen in den 4 Grundrechnungsarten in diesem Zahlraume, und zwar im Kopfe und mit schriftlichen Uebungen, benannt, unbenannt und angewandt — das ist im Allgemeinen das Rechengebiet der Unterstufe. Die schriftlichen Uebungen sind jedoch hier noch kein Tafelrechnen.

Das erste Jahr behandelt den Zahlenkreis von 1—10, und von 1—20; das zweite Jahr den von 1—100.

Zusatz. In diesen Bestimmungen stimmen die bedeutendsten Methodiker fast ganz überein.

A. Böhme bestimmt die Semesterziele für die ersten zwei Jahre wie folgt:

Das erste Semester: der Kreis von 1—10. Anbahnung des Kreises von 1—20.

Das zweite Semester: gründliches Verarbeiten des Zahlenkreises von 1—20, Erweiterung der Zahlenvorstellungen bis 100. Uebungen im Zu- und Abzählen, namentlich der Grundzahlen.

Das dritte Semester führt in das Einmaleins ein und übt es in dem Vervielfachen.

Das vierte Semester übt das Theilen, behandelt die Zahl Dreißig und andere wichtige Zahlen 2c.

Kehr setzt für das erste Halbjahr kein Rechnen an; doch führt er dem Kinde im Anschauungsunterrichte die ersten Zahlvorstellungen und ihre Zahlwörter vor und übt sie im Zählen. Das eigentliche Rechnen beginnt er erst mit dem zweiten Halbjahr, und da mit 3 Stunden wöchentlich. Ziel für's erste Schuljahr: Zählen und Rechnen nach den 4 Species im Zahlraum von 1—10, höchstens bis 15. Im 2. Schuljahr werden, wie bei Böhme, die 4 Species im Zahlraum von 10 bis 100 gelehrt und geübt.

Grube bestimmt die Jahresziele so:

Erstes Jahr: der Zahlraum von 1—10.

Zweites Jahr: der Zahlraum von 1—100.

Grube behandelt jede einzelne Zahl nach allen Seiten hin, also jede nach den 4 Species — benannt, unbenannt, angewandt. Es hat darum sein Lehrgang für den Zahlraum bis 100 auch hundert Stufen.

Literatur am Schluß.

Erste Stufe: Zahlenkreis von 1—10.

§. 168.

1. Zählen. Ausgang und Grundlage alles Rechnens ist das Zählen. Wie unterscheiden sich: zählen in concreto und in abstracto?

Man unterscheidet ferner mechanisches und bewußtes Zählen. Das Kind lernt schon vor seiner Schulzeit Zahlennamen und die Aufeinanderfolge der Zahlen bis 10 oder weiter, aber meist durch

bloßes Vorsagen und Nachsprechen, auf ähnliche Weise, wie ehedem ABC-Schüler die Buchstaben des Alphabets lernten.

Beim bewußten Zählen ist sich das Kind des Werthes jeder Zahl, wie der Stellung jeder in der natürlichen Zahlenfolge klar bewußt. Es weiß also, daß Sechs aus sechs Einheiten besteht; daß diese Zahl zwischen den Zahlen Fünf und Sieben steht; daß sie um Eins größer ist als Fünf, um Zwei größer als Vier u. s. w.

Die Zahl an sich ist, wie schon oben bemerkt, eine abstracte Vorstellung. Abstracte Vorstellungen entstehen aber, wie ebenfalls bereits bemerkt, in der Seele des Kindes nicht unmittelbar, sondern mittelbar, an concreten Gegenständen. Eben darum muß der erste Rechenunterricht Anschauungsunterricht sein.

Man nehme nun Stäbchen (Würfel, Kugeln ꝛc.) zur Hand, beginne mit einem Gegenstande und lasse deutlich und mit scharfem Accent sprechen: das ist ein Stäbchen; das ist auch ein Stäbchen. Das ist ein Buch; das ist auch ein Buch u. s. w. Dann: ein Stäbchen und noch ein Säbchen sind zwei Stäbchen. Ein Buch und ꝛc. Ferner: Zwei Stäbchen und noch ein Stäbchen sind drei Stäbchen. Die Zahlen Eins, Zwei, Drei müssen an verschiedenen Gegenständen, auch an Punkten, Kreuzen, Nullen ꝛc. längere Zeit geübt werden. „Bis Drei zählen können" — bezeichnet ja auch der Volksmund als die erste Stufe des Zählens. Wer nicht „bis Drei" zählen kann, gilt als noch dumm. Darum sei hier bei Drei die erste Haltestelle.

Wie kann man nun erfahren, ob die Zahlvorstellungen Eins, Zwei, Drei im Geiste des Kindes feststehen? Man lege vor das Kind hin: 2, 1, 3, 2, 1, 3 Stäbchen und lasse die Zahl jeder Lage bestimmen. Antwortet das Kind auf die Fragen: Wie viel Stäbchen sind das? richtig, dann hat es die Zahlvorstellungen gefaßt. Davon überzeugt auch folgende Uebung. L. Nimm von diesen Stäben weg: einen — drei — zwei — wieder zwei. L. Rechte Hand vor! Zeigt alle: einen Finger! drei Finger! zwei Finger! U. s. w.

Wenn man etliche Stunden die Uebungen mit den Zahlen Eins, Zwei, Drei an verschiedenen Gegenständen geübt hat, so daß die Kinder immer die concreten Gegenstände mit genannt haben, so lasse man dann auf Fragen, wie: Wieviel Finger — Stäbchen sind das? — das? — nur das Zahlwort sagen: einer, zwei, drei. So wird die concrete Zahl nach und nach zur abstracten Zahlvorstellung.

In ähnlicher Weise gehe man nun von 1—4, von 1—5 und so fort bis 10.

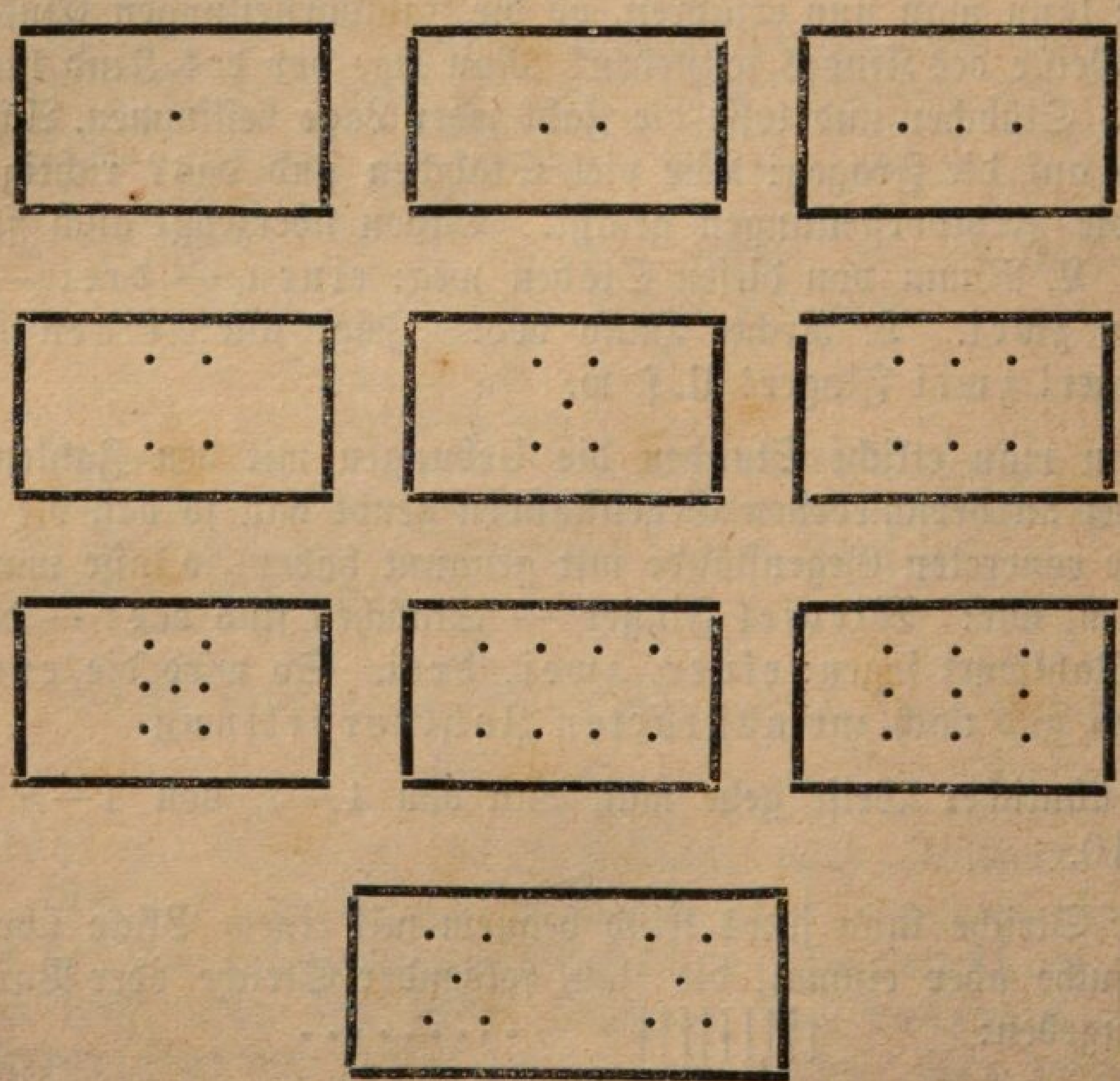
Vier Striche kann jedes Kind bequem mit einem Blicke übersehen. Man versuche aber einmal, die Zahl folgender Striche oder Punkte sofort anzugeben: ||||||||| ....

Wir müssen hier der Reihe nach zählen, um die Gesammtzahl zu finden. Das Kind überblickt noch viel weniger eine Anzahl von mehr als vier Strichen auf einmal. Aber auch wir Erwachsenen können uns in unserer Vorstellung nicht acht, oder elf Striche oder Punkte klar nebeneinander denken.

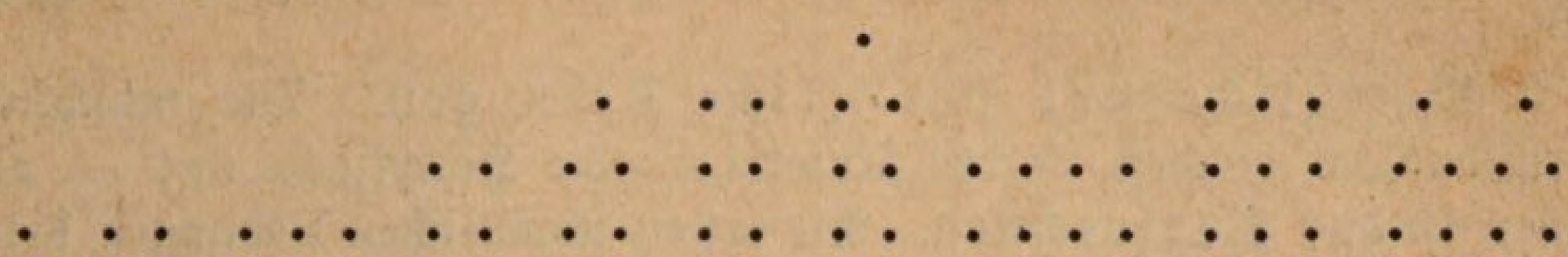
Die Methodik hat nun auf Mittel gesonnen, 4, 5 und mehr Punkte so darzustellen, daß sie vom Auge des Kindes mit einem Blick — gleichsam im Nu überschaut und gezählt, in der Vorstellung ebenso leicht und klar gedacht werden können. Dieß Mittel sind die sogenannten Zahlenbilder. Sie entstehen, wenn man die Punkte, die eine Zahl darstellen sollen, nicht nebeneinander schreibt, sondern in einer Figur darstellt. Drei Punkte lassen sich in Form eines Dreiecks darstellen, vier Punkte in Form eines Vierecks, fünf Punkte in Form eines Hausgiebels, oder eines besiegelten Briefcouverts.



Gewöhnlich beginnt man erst mit der Vier. A. Böhme läßt jede Figur durch Linien einrahmen, wodurch die Zusammengehörigkeit der Punkte einer Zahl noch anschaulicher wird, wie denn sich so die Zahlenbilder auch gegeneinander besser sondern. Er hat für die Zahlen 1—10 folgende Zahlenbilder:



L. Sobolewski gibt die Zahlenbilder ohne Einrahmung und zum Theil anders geformt, nämlich so:



Vielleicht sind die Zahlenbilder für 5, 7 und 10 bei Böhme doch leichter auf einen Blick zu überschauen, als bei Sobolewski. Doch thut hier die Gewöhnung viel. Bei längerer Uebung lernt man das eine Bild ebenso rasch überblicken als das andere.

Hentschel stellt die Zahlenbilder wie Böhme dar, aber in Nullen.

```
              o o     o   o
                        o
o     o o     o o     o   o   u. s. w.
```

Sowie das Zählen über 3 hinausgeht, benütze man fleißig die russische Rechenmaschine, an der sich das Zu- und Abzählen trefflich und rasch üben läßt. Es wird bei dem Zählen mit Grundzahlen immer nur Eins zu- und abgezählt, weil beim Zählenlernen mit Grundzahlen Alles darauf ankommt, daß sich dem Bewußtsein mit dem Werth jeder Zahl zugleich auch die Stellung jeder Grundzahl in der natürlichen Reihenfolge ganz fest einpräge.

2. Rechnen. Das Operiren mit den Zahlen von 1—10 beginnt in der einfachsten Weise mit Zu- und Abzählen — an irgend einem Rechenapparate. Das Zuzählen ist schon ein Addiren; denn man unterscheidet dabei 2 Summanden und die Summa (3+1=4); das Abzählen ist schon Subtraction; denn die eine Zahl ist Minuend, die 1 Subtrahend, das Bleibende der Rest (3—1=2). So sind die beiden untersten und ersten Grundrechnungsarten keimartig schon im Zuzählen und Abzählen gegeben.

In dem Zahlenraume von 1—100 lehrt und übt man die vier Grundrechnungsarten nach einander. Im Zahlenraume von 1—10 und von 1—20 fallen diese Grundrechnungsarten zusammen und können gleichzeitig behandelt werden. So thun Böhme, Grube u. A. Wie nahe die 4 Species sich berühren, lehrt das Zahlenbild der Vier. Denn diese Figur stellt dar, wie 2+2, und 2×2=4, wie 4—2, und 2:4=2 ist. Hentschel übt im Zahlenraume von 1—10 und von 1—20 immer erst Addiren und Subtrahiren zusammen, dann Multipliciren und Dividiren zusammen.

Zusatz. In der Unterclasse haben manche Elementarlehrer eine gewisse Weise der Veranschaulichung angewendet, vor der man warnen muß. Daß ||+||=|||| ist, sieht das Kind ein; aber wie ||—||=0, oder |||×||=||||||, oder ||:||—|, ||||||:||=||| sein soll, begreift es nicht. Die Striche sind hier nur Versinnlichung der in diesen Beispielen vorkommenden Zahlen, nicht

aber eine Versinnlichung des Abziehens, Vervielfältigens und Theilens. ||||—|| müßte so dargestellt werden: ||++; oder so, daß der Lehrer von den vier Strichen zwei zudeckt oder wegwischt; dann sieht das Kind, daß nur zwei bleiben.

3. Mündliche und schriftliche Uebungen. Die mündlichen Rechenübungen machen in der Unterclasse die Hauptsache aus — alles Rechnen ist hier Kopfrechnen. Die ersten schriftlichen Uebungen dienen nur dazu, den Kindern angemessene stille Selbstbeschäftigung zu verschaffen und das mündlich Behandelte fester zu machen. Man geht auch bei diesen Uebungen in methodischer Stufenfolge, indem man erst die Zahlen von 1—3, dann von 1—4, von 1—5 ꝛc. mit verschiedenen Zeichen darstellen läßt.

.	|	—	o	+	*	□
. .	||	— —	o o	+ +	* *	□ □
. . .	|||	— — —	o o o	+ + +	* * *	□ □ □

4. Zahl und Ziffer. Zahlen sind Zahlvorstellungen; Zahlwörter Namen für Zahlvorstellungen. Ziffern sind Zeichen für Zahlen. Zahl und Ziffer verhalten sich wie Laut und Buchstabe. In der Unterclasse werden die Grundzahlen längere Zeit nur in Punkten, Strichen, Kreuzen ꝛc. dargestellt. Diese Art der Darstellung veranschaulicht die Zahl nach ihrem Werth durch Einheitszeichen, muß aber bald aufgegeben werden. Schon im Zahlenraume von 1—20 ist die Ziffer unentbehrlich; daher wir sie am beßten schon im ersten Zahenraume einführen.

Dem Kinde fällt das Auffassen der Formen und der Bedeutungen der Ziffern schwer; denn die Ziffer ist — so scheint es — ein willkürliches Zeichen.*) Manche Völker wählten zu Zahlzeichen die Buchstaben ihres Alphabets, wie die Hebräer, die Griechen. Wir könnten die Grundzahlen auch mit Buchstaben bezeichnen: a, b, c bis k. Es würde dann a=1, b=2, c=3, k=10 bedeuten. Da unsere Zahlzeichen ebenso willkürliche Zeichen sind, wie es die Buchstaben sein würden: so läßt sich an Exempeln mit Buchstaben ermessen, wie schwer den

---

*) Wie Graser annahm, daß die Buchstaben ursprünglich Abbildungen der Mundstellungen gewesen, mit denen die Laute hervorgebracht werden, so hat man gemeint, daß auch unsere Ziffern ursprünglich Zahlenbilder gewesen, nämlich aus Strichen geformt, die aber nach und nach ihre gegenwärtigen, mehr kalligraphischen Formen erhalten hätten. A. Böhme theilt in seiner „Anleitung zum Unterricht im Rechnen" jene Urformen mit, die ihm selbst als solche von, wie er bemerkt, sehr achtungswerther Seite mitgetheilt worden. Es sind folgende:



1 2 3 4 5 6 7 8 9

Kindern das Auffassen unserer Ziffern fallen muß. Mache die Probe an dir selbst. Die Buchstaben von a—k sollen die Zahlen von 1—10 bezeichnen. Man rechne schnell: e+h—f=? d×d+f×f—h=?

Zusatz. Wir haben eben gesehen, wie die Zahlenbilder ihre Entstehung dem methodischen Bestreben verdanken, die Zahl selbst übersichtlicher und auffaßbarer zu machen. Dasselbe Bedürfniß hat die Römer bei Feststellung ihrer Zifferschrift geleitet, und sie verfuhren dabei auch nach demselben Gesetz. Eins bezeichneten sie mit |; Zwei mit ||, Drei mit |||, Vier mit ||||. Weil aber fünf Striche schon nicht mehr gut mit einem Blick überschaut werden, so wählten sie für die Fünf das Zeichen V; für Zehn setzten sie anfänglich $\overset{V}{\Lambda}$, woraus X geworden. Für: XXXXX wählten sie das Zeichen L, für Hundert: C, für CCCCC das Zeichen: D u. s. w.

Wie macht nun die neuere Methodik mit den Ziffern bekannt? Es könnte das einfach so geschehen, daß man neben die in Strichen dargestellten Zahlen ihre Ziffern schreibt, z. B.

| 1. || 2. ||| 3. |||| 4.

A. Böhme führt es mit Benutzung der Zahlenbilder in nachstehender Weise aus:

·	1	··	2	···	3	u. s. w.

Jedes Viereck wird hier durch eine schwache Linie in zwei Felder getheilt. Links wird die Zahl in Punkten, rechts mit ihrer Ziffer dargestellt. Bei jeder Ziffer unterscheiden wir: Form und Geltung oder Werth. Beides muß durch Uebung eingeprägt werden, zuerst durch fleißiges Wiederholen an den Zahlenbildern, und zwar lange in der natürlichen Reihenfolge, später ohne Zahlenbilder — in und außer der Reihe. Will sich der Lehrer überzeugen, ob die Bedeutung jeder Ziffer fest sitze, so lasse er neben die Ziffern: 2, 4, 3, 5, 7, 6, 9 die Zahlenbilder zeichnen. Oder er stelle Uebungen an wie diese: Zeige mir so viel Finger, als hier Punkte stehen (... .. ....). Zeige so viel Finger als diese Ziffer anzeigt (2. 3. 1. 4.)

Sobald die Ziffern nach Form und Geltung feststehen, lassen sich verschiedene schriftliche Uebungen anstellen. Auch hier gehe man vom Einfachen zum Zusammengesetzten.

1 + 1 = 2	1 + 1 = 2	2 — 1 = 1	2 — 1 = 1
2 + 1 = 3	1 + 2 = 3	3 — 1 = 2	3 — 2 = 1
3 + 1 = 4	2 + 2 = 4	4 — 1 = 3	4 — 3 = 1
			4 — 2 = 2 u. s. w.

Zusatz 1. Die Kinder müssen die Ziffern nicht bloß kennen, sondern auch selbst schreiben lernen. Hentschel ordnet sie nach der Schreibleichtigkeit in folgende Gruppen:

1 4 7 0 6 9 2 3 5 8 10

„In der Form der Ziffern vermeide man alle Zuthat der Phantasie; die einfachsten Formen sind die beßten."

Zusatz 2. Es ist merkwürdig, wie auch Methodiker ersten Ranges oft schon auf den ersten Stufen eines Lehrganges in ihren Grändsätzen auseinander gehen. Diesterweg sagt von der Behandlung des Zahlenraumes von 1—10: „Alle sogenannte vier Species kommen hier bei jeder der aufeinanderfolgenden Zahlen 2, 3, 4 u. s. w. zur Anwendung. Hier gilt das „multum non multa“. Ein kleines Ganze, nach allen Seiten, in jeder Beziehung kennen ist viel wichtiger, als Vielerlei in einer Beziehung.“ Aehnlich Grube, Hentschel, Böhme. Dagegen sagt Sobolewski in seinen „Nebenstudien“: „Es ist durchaus nicht gerathen, so vielerlei Beziehungen einer Zahl, so viel verschiedenartige Rechenoperationen auf einmal vorzunehmen. Der Unterricht muß hier mehr auseinander halten als concentriren. Es gibt gewisse Grundoperationen und Aufgaben, die müssen besonders in's Auge gefaßt, auf diese muß losgesteuert werden, das ist das Zusammenzählen zweier Zahlen. Aus diesem entwickelt sich das Vervielfältigen, und aus diesem das Theilen. Ich behaupte, daß, wenn ein Kind bis zu Ende des Rechnens im Zahlenraume bis 100 nur ordentlich zuzählen, abzählen und das Einmaleins gelernt hat, es in wenig Stunden die Theilungsaufgaben fertig erlernt, mit deren Erlernung man sich bei verfrühter Vornahme wer weiß wie lange herumgeschlagen hat.“ — An einem andern Orte sagt er noch bestimmter: „Wir finden es für gut, in dem Zahlenraume bis 20 nur eben die Grundaufgaben des Zuzählens und Abziehens vorzunehmen und sich mit dem Vervielfältigen und Theilen nicht erst sehr einzulassen, außer etwa solche naheliegende Bemerkungen, wie statt: 7 und 7 = 14 sagen zu lassen: 2 mal 7 = 14. Es sind ja doch nur gleichsam ein Paar Brocken, die man davon beibringen kann, und die nachher im Zahlenraume bis 100 sich ohne Mühe mit Leichtigkeit nachholen lassen. Allenfalls das Einmaleins der 2 kann man vornehmen, da dieß sich innerhalb des Zahlenraumes von 1 bis 20 zu Ende führen läßt.“

Zweite Stufe: Zahlenkreis von 1—20.

§. 169.

1. Auch im Zahlenkreise von 1—20 bestehen die ersten Uebungen im Zählen. Im Zahlenraume von 1—10 war die Eins das Grund- und Normalmaß, jede andere Grundzahl ein Mehrfaches der Eins. Im dekadischen System gilt nun die Zehn als das eigentliche Normalmaß, von dem auch das ganze System den Namen hat.

Das Kind muß nun vom „Zehner“ Begriff und Wort kennen lernen. Interessant ist es, wie A. Böhme, Hentschel, u. A. diesen Begriff entwickeln. Sie gehen von bekannten Geldstücken aus. Auch schon Elementarclassenschüler wissen, daß ein Dreier so viel gilt als drei Pfennige, ein Zweier so viel als zwei Pfennige. Etliche Zahlwörter auf die Sylbe er kennen sie also schon. Der Neugroschen gilt zehn Pfennige, könnte also ein Zehner heißen. So sind auch zehn Punkte ein Zehner-Punkt. Jetzt müssen wir auch das Zahlwort „Einer“ einführen. Ein Zehner hat zehn Einer; zehn Einer machen einen Zehner.

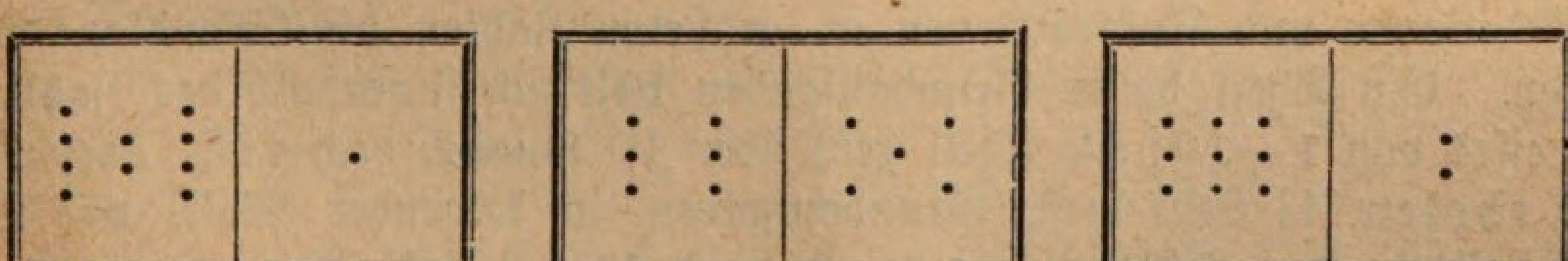
2. Nun soll das Kind von 10 bis 20 zählen lernen. Dabei verfährt man so: 10 Einer und 1 Einer sind elf Einer; 10 Einer und 2 Einer sind zwölf Einer. 10 Einer und 3 Einer sind dreizehn

Einer. Weiter gehe man vorerst nicht, sondern übe diese Zahlen fest ein. Sodann gehe man von 10—14, von 10—15 und so immer um Eins weiter bis zur 20. Das Zuzählen geschieht synthetisch. Man veranstalte aber auch analytische Uebungen, z. B. 11 = 1 Zehner und 1 Einer; 12 = 1 Zehner und 2 Einer u. s. f.

3. Eine neue wichtige Uebung ist hier das Schreiben der neuen Zahlen. Wie Zehn geschrieben wird, wissen unsere Kinder bereits. Man sage ihnen nun: 10 + 1 wird geschrieben: 11, und gesprochen: elf. Elf besteht aus 1 Zehner und 1 Einer. Man bemerke, daß die Eins links Zehn, die Eins rechts Eins bedeute. 10 + 2 wird geschrieben 12; gesprochen: zwölf u. s. w.

Zusatz. Das Kind gewöhnt sich bald, die 1 an zweiter Stelle der dekadischen Ordnung als Zehner zu lesen. Manche Methodiker bedienen sich hier zur Veranschaulichung der römischen X. Sie schreiben elf: XI, zwölf: XII. Wenn man indeß die Zahlen bis 19 durch X und neun Einheitsstriche darstellen wollte, so würde die Uebersichtlichkeit sehr erschwert. Die bequemere Schreibweise wäre XVIIII oder XIX; aber die wird man doch Unterclassenkinder nicht lehren wollen. Wozu aber da eine fremdartige Zifferschrift herbeiziehen, die im Fortgang des Rechenunterrichts der Unterclasse nicht weiter benutzt wird? „Man soll nichts lehren, was nachher im Leben seine Geltung verliert."

4. Das Rechnen in dem Zahlenraume von 1—20. Man übe zuerst das Zerlegen der neuen Zahlen von 11—20, und zwar in je zwei Zahlen. Es geschehe auf anschauliche Weise in Zahlenbildern. So stellen folgende Bilder das Zerlegen der Elf in: 10 + 1; 1 + 10; 6 + 5; 5 + 6; 9 + 2; 2 + 9 dar



An den Zahlenbildern wird nun das Addiren und das Subtrahiren im neuen Zahlenraume geübt; wo sich aber eine Zahl in Factoren zerlegt, auch das Multipliciren und Dividiren, letzteres als Theilen. Nach A. Böhme ergeben sich bei der Zahl Elf folgende Exempel:

a.	10 + 1 = 11	1 + 10 = 11	11 — 1 = 10	11 — 10 = 1
b.	6 + 5 = 11	5 + 6 = 11	11 — 5 = 6	11 — 6 = 5
c.	9 + 2 = 11	2 + 9 = 11	11 — 2 = 9	11 — 9 = 2
d.	8 + 3 = 11	3 + 8 = 11	11 — 3 = 8	11 — 8 = 3
e.	7 + 4 = 11	4 + 7 = 11	11 — 4 = 7	11 — 7 = 4

Multiplications- und Divisions-Exempel ergeben sich bei der Elf nicht.

Die Zahl Zwölf gibt durch Zerlegung folgende Exempel:

a.	10+2=12	2+10=12	12−2=10	12−10=2		
b.	6+6=12	12− 6= 6	2×6=12	$^1/_2$ v.12=6	6×2=12	
c.	8+4=12	4+ 8=12	12−4= 8	12− 8=4	3×4=12	$^1/_3$ v. 12=4
d.	9+3=12	3+ 9=12	12−3= 9	12− 9=3	4×3=12	$^1/_4$ v. 12=3
e.	7+5=12	5+ 7=12	12−5= 7	12− 7=5.		

So bietet nun jede Zahl eine reiche Anzahl von Exempeln. Könnten wir hier die Zahlen in drei oder vier Zahlen zerfällen, so wäre die Mannichfaltigkeit der Fälle noch viel größer. Aber auf dieser Rechenstufe zerlegen wir jede Zahl nur in zwei Theile.

5. Schriftliche Uebungen. Stoff zu schriftlichen Uebungen ergibt sich nach dem unter 4 Gesagten schon recht reichlich. Man kann auch Reihen des Zu- und Abzählens bilden lassen, z. B.

10 + 2 = 12	12 + 2 = 14	14 + 2 = 16 ꝛc.
11 + 2 = 13	13 + 2 = 15	15 + 2 = 17 ꝛc.
20 — 2 = 18	18 + 2 = 16	16 — 2 = 14 ꝛc.
19 — 2 = 17	17 — 2 = 15	15 — 2 = 13 ꝛc.

6. Das Einsundeins und das Einsvoneins. In allen Exempeln im Zahlenraume von 1—20 werden nur Grundzahlen zu- und abgezählt. Eben deßwegen nennt man diese Aufgaben Grundaufgaben. Sie heißen auch so, weil sie mit ihren Resultaten für alle Additionen und Subtractionen in größeren Zahlen die Grundlage bilden. Ein Theil dieser Grundaufgaben hält sich innerhalb des Zahlenkreises von 1—10; ein Theil geht über 10 hinaus, doch nicht über 20. Sobolewski stellt diese Grundaufgaben in folgender Weise und mit Scheidung der Zahlenräume 1—10 und 11—20 also dar:

A. Die Grundaufgaben des Zusammenzählens:

1 + 1								
2 + 1	2 + 2							
3 + 1	3 + 2	3 + 3						
4 + 1	4 + 2	4 + 3	4 + 4					
5 + 1	5 + 2	5 + 3	5 + 4	5 + 5				
6 + 1	6 + 2	6 + 3	6 + 4	6 + 5	6 + 6			
7 + 1	7 + 2	7 + 3	7 + 4	7 + 5	7 + 6	7 + 7		
8 + 1	8 + 2	8 + 3	8 + 4	8 + 5	8 + 6	8 + 7	8 + 8	
9 + 1	9 + 2	9 + 3	9 + 4	9 + 5	9 + 6	9 + 7	9 + 8	9+9

B. Die Grundaufgaben des Abziehens:

2 — 1								
3 — 1	3 — 2							
4 — 1	4 — 2	4 — 3						
5 — 1	5 — 2	5 — 3	5 — 4					
6 — 1	6 — 2	6 — 3	6 — 4	6 — 5				
7 — 1	7 — 2	7 — 3	7 — 4	7 — 5	7 — 6			
8 — 1	8 — 2	8 — 3	8 — 4	8 — 5	8 — 6	8 — 7		
9 — 1	9 — 2	9 — 3	9 — 4	9 — 5	9 — 6	9 — 7	9 — 8	
10 — 1	10 — 2	10 — 3	10 — 4	10 — 5	10 — 6	10 — 7	10 — 8	10 — 9
	11 — 2	11 — 3	11 — 4	11 — 5	11 — 6	11 — 7	11 — 8	11 — 9
		12 — 3	12 — 4	12 — 5	12 — 6	12 — 7	12 — 8	12 — 9
			13 — 4	13 — 5	13 — 6	13 — 7	13 — 8	13 — 9
				14 — 5	14 — 6	14 — 7	14 — 8	14 — 9
					15 — 6	15 — 7	15 — 8	15 — 9
						16 — 7	16 — 8	16 — 9
							17 — 8	17 — 9
								18 — 9

In Tabelle A bestehen die Aufgaben im Zusammenzählen je einer Grundzahl mit einer Grundzahl. Die höchsten Summanden sind 10+10; daher die Zahl 20 die natürliche Grenze dieses Aufgabenkreises. Wie diese Grundaufgaben die Basis bilden für alle Additionsaufgaben in größeren Zahlen, ist leicht erkenntlich. Denn weiß das Kind, wie viel 7+4; 8+5; 9+6 ist: so findet es sehr leicht, wie viel: 17+4; 27+4; 37+4; 47+4; oder 18+5; 28+5; 38+5; 48+5; oder 19+6; 29+6 u s. w. ist. Aehnlich ist's mit den Grundaufgaben der Subtraction.

Es müssen nun diese Grundaufgaben des Einsundeins für die Addition, des Einsvoneins für die Subtraction durch methodische Uebungen ebenso sicher dem Gedächtnisse eingeprägt werden, wie das Einmaleins für die Multiplication.

Zusatz. Die Bedeutung des Einsundeins und des Einsvoneins für die Rechenfertigkeit in den Grundrechnungsarten des Addirens und Subtrahirens haben nicht erst die neueren Methodiker erkannt und praktisch zur Geltung gebracht; wir finden sie schon bei dem alten Rechenmeister J. F. Heynatz. In seinem Rechenbuche (von 1776) stellt dieser beide „Einse" in Tabellen auf, fordert, daß diese Tabellen durch Uebung dem Gedächtniß fest eingeprägt werden, und spricht sich über deren Nutzen für Aufgaben in größeren Zahlen sehr richtig dahin aus: „Wenn ich weiß, daß 8 + 9 = 17 ist, so folgt, daß 18 + 9 = 27, 28 + 9 = 37, 38 + 9 = 47 sein müsse. 6 + 7 = 13; folglich 46 + 7 = 53, 56 + 7 = 63, 66 + 7 = 73." U. s. w.

7. In dem Zahlenraume von 1—20 setzt sich natürlich auch das angewandte Rechnen fort. Es werden die allerbekanntesten Werthzahlen fleißig in Uebung genommen, als: 10, 12, 15.
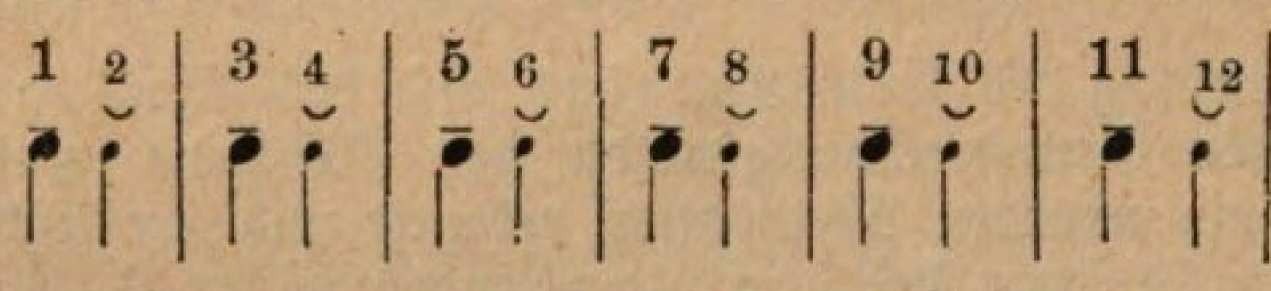
Dritte Stufe. Zahlenkreis von 1—100.

§. 170.

1. Der collectivische Begriff des Zehners steht beim Kinde jetzt fest. Es kennt auch schon zwei Zehner. So ist denn der Weg gebahnt, um nun den dritten, dann den vierten Zehner zuzufügen, und so fort bis zum zehnten.

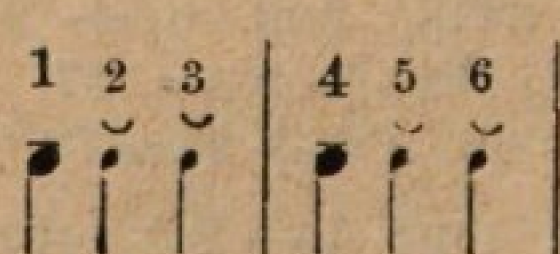
Einige Methodiker wollen, daß man hier sofort alle Zehner bis 100 einübe. Erst wenn die Zehner feststünden, solle man die Grundzahlen von einem Zehner zum andern in Uebung nehmen. Andere wollen, daß man jeden neuen Zehner durch stufenweises Zuzählen der Grundzahlen gerade ebenso entstehen lasse, wie's beim zweiten Zehner geschehen, also: 20+1=? 20+2=? 20+3 (4, 5, 6) =? ꝛc. Ist der neue Zehner voll (20+10=30), dann soll man das neue Zahlenfeld so lange üben, bis völlige Sicherheit gewonnen ist. Das Kind soll also von 20 bis 30 vor- und rückwärts zählen, und sofort sagen können, welche Zahl nach 21, nach 23, nach 27 folgt, welche vor 24, vor 26, vor 27 steht; zwischen welchen Zahlen 22, 25, 27, 29 sich befindet u. s. w. Hierauf soll der Zahlenkreis von 30 bis 40 ganz in derselben Weise behandelt werden. Nun so fort bis 100. Der letztere Weg ist synthetisch, der vorher angezeigte synthetisch-analytisch.

Das Zählen ist tüchtig zu üben. Man lasse viel vor- und rückwärts zählen, aber nicht in zu langen ermüdenden Reihen, sondern immer innerhalb kleinerer Zahlengebiete. (Zählt aufwärts: von 21 bis 31! von 26 bis 46! abwärts: von 30 bis 18! von 48 bis 28!) Eine vortreffliche Uebung ist das Ueberspringen von einer oder von zwei Zahlen. Diese Uebung läßt sich sogar rhythmisch ausführen, wodurch sie eigenthümlich belebt wird. Die Kinder sprechen Eins stark, Zwei schwach, Drei wieder stark u. s. f. Es entsteht so eine Art rhythmischer Bewegung, ähnlich wie im zweitheiligen Takte.



so bis 30.
u. s. w.

Nun lasse man zwei Zahlen überspringen, die übersprungenen aber ganz leise sprechen, was eine dreitheilige rhythmische Bewegung gibt; so:



ꝛc.
ꝛc.

Man lege indeß auf diese Nebenübung keinen zu großen Werth. Der Rhythmus zieht den Geist der Kinder leicht von den Zahlenvorstellungen ab. Darum lasse man die zu überspringenden Zahlen nur

kurze Zeit leise sagen; bald müssen die Kinder sie sich bloß denken und dann die unterbrochene Reihe ebenso rasch sagen, wie die natürliche.

2. Im Zahlenraume von 1—100 treten nun die 4 Species getrennt auf, jede mit einem methodisch wohlgeordneten Cyclus von Uebungen.

A. Zuzählen — Addiren im Zahlenraume von 1—100.

1. Man lasse zuzählen

a. zu einer zweistelligen Zahl eine Grundzahl, vorerst so, daß die Summe der Einer nicht über den Zehner hinausgeht: 22 + 4 = ? 22 + 5 = ? 21 + 6 = ? 20 + 9 = ?

b. Man lasse dann Aufgaben folgen, in denen die Summe der Einer der zweistelligen Zahl mit der zuzuzählenden Grundzahl über den Zehner weg in einen neuen Zehner führt: 29 + 2 = ? 29 + 4 = ? 29 + 6 (9, 8) = ? 28 + 3 = ? 28 + 4 (6, 5, 7, 9, 8) = ?

2. Bei den Beispielen unter b ist ein doppeltes Normalverfahren möglich. In Fällen wie: 38 + 7 zerlegt man entweder den zweiten, oder den ersten Summanden. Die Zerlegung des zweiten Summanden richtet sich darnach, wie viel Einheiten dem ersten Summanden noch fehlen, um den Zehner voll zu haben. Ausführung: 38 + 7 = ? 7 = 2 + 5. 38 + 2 = 40 + 5 = 45. Diese Behandlungsweise schließt sich an die bei den additiven Grundaufgaben geübte Berechnungsweise an; denn da behandelten wir Aufgaben wie: 8 + 7? 7 + 6? grade so. Das zweite Normalverfahren mit Zerlegen des ersten Summanden ist so: 38 + 7 = ? 38 = 30 + 8. 8 + 7 = 15. 30 + 15 = 45. Oder kürzer: 38 + 7 = ? 8 + 7 = 15. 30 + 15 = 45. Dieses Normalverfahren bereitet auf die einfachste Weise die Addition von zweistelligen Summanden vor. Es bildet also im methodisch geordneten Rechengange eine nothwendige Vor- und Uebergangsstufe zu einer höheren.

3. Mit der Erweiterung des Zahlenraumes steigt auch die Mannichfaltigkeit der schriftlichen Aufgaben. Hier mögen auch Reihen aufgegeben werden.

1 + 7 = 8	0 + 7 = 7
8 + 7 = 15	7 + 7 = 14
15 + 7 = 22 ꝛc.	14 + 7 = 21 ꝛc.

Um auf dieser Stufe leicht eine Menge Aufgaben zur Selbstbeschäftigung stellen zu können, bedient man sich einer besondern Zahlentabelle. Diese Tabelle besteht aus 100 Fächern, in denen jede Zahl von 1 bis 100 einmal vorkommt, aber sehr gemischt. Sie wird verschieden gebildet. In der folgenden stehen in der Säule unter a nur Grundzahlen, in der unter b nur Zahlen von 11—20, in beiden Colonnen in gemischter Folge. Von c—k kommen die übrigen Zahlen von 21 bis 100

vor, aber in der einzelnen Säule nicht mehr bloß innerhalb eines bestimmten Zehners, sondern innerhalb des bezeichneten Zahlenraumes 21—100 gemischt.

	a	b	c	d	e	f	g	h	i	k
1	3	15	54	24	80	66	46	91	78	37
2	7	13	89	42	95	38	60	27	55	83
3	1	19	21	48	53	45	76	85	33	65
4	9	16	93	87	35	64	23	70	49	59
5	5	12	71	50	97	32	44	88	62	28
6	8	20	62	99	25	82	58	41	75	92
7	2	14	40	29	79	26	61	90	39	51
8	10	17	96	43	69	74	36	77	57	84
9	4	11	37	81	52	98	47	68	22	72
10	6	18	73	67	31	86	56	30	94	100

An dieser Tabelle lassen sich 1000 Aufgaben stellen.

Wir deuten den Gebrauch vorstehender Tabelle für Additions-Aufgaben an ein Paar Beispielen an.

L. Ihr sollt zu den Zahlen unter a (c, b ꝛc.) die Zahl 6 (8, 7, 9) zählen und was herauskommt aufschreiben. Die Kinder schreiben nun 6 auf ihre Tafel, machen darunter einen Strich, setzen links unter den Strich 3, addiren 3 + 6 im Kopfe und schreiben nur die Summe auf. Auf der Tafel sieht die Ausführung so aus:

6 (a)	6 (c)
3 = 9	54 = 60
7 = 13	89 = 95
1 = 7	21 = 27
9 = 15	93 = 99 ꝛc.
5 = 11 ꝛc.	

In der Mittelclasse würden im Anschluß obiger Tabelle Aufgaben folgender Art vorkommen:

12 (d)	23 (h)
24 = 36	91 = 114
42 = 54	24 = 47
48 = 60	35 = 58
87 = 99	40 = 63

B. Abzählen — Subtrahiren im Zahlenraume von 1 bis 100.

1. Man kann bei 100 anfangen und in Absätzen rückwärts, 1, 2, 3, 4 und so fort bis 10 abzählen lassen. Man kann aber auch mit 30 be-

ginnen und die Kinder erst fest machen im Abziehen der Grundzahlen von 30 bis 20; dann ebenso in dem Zahlenraume von 40 bis 30, von 50 bis 40 u. s. f.

2. Auch hier Reihenbildungen. Man lasse eine der Grundzahlen 2—9 von 100 oder 99 weg durch alle Zehner hindurch abziehen, z. B.: 100 — 6 = 94. 94 — 6 = 88 u. s. f. Oder man wähle 2 Zahlen und lasse sie abwechselnd abziehen: 100 — 7 = 93. 93 — 5 = 88. 88 — 7 = 81. 81 — 5 = 76 u. s. f. Oder der Minuend gehe durch alle Zehner, je mit gleichen Einern, der Subtrahend dagegen sei ein und dieselbe Grundzahl:

98 — 7 = 91 88 — 7 = 81 78 — 7 = 71 u. s. f.
96 — 8 = 88 86 — 8 = 78 76 — 8 = 68 u. s. f.

Oder man verbinde mit der Subtraction die Addition, z. B. 100 — 8 = 92. 92 + 5 = 97. 97 — 8 = 89. 89 + 5 = 94. So bis 70 oder 60 herab ꝛc.

3. Wenn die Uebungen mit den Grundzahlen gut gehen, lasse man auch leichte zweistellige Zahlen von reinen Zehnern abziehen, z. B. 30—12? 30—16? 30—18? 40—11? 40—13? Diese Uebung ist nur eine Vorübung für die entsprechende Stufe des Mittelclassencursus.

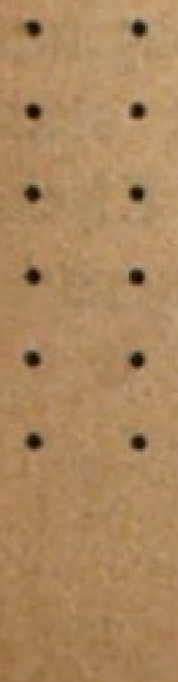
4. Angewandte Aufgaben siehe in guten Anweisungen.

C. Das Vervielfachen — Multipliciren in dem Zahlenraume von 1 bis 100.

1. Hauptaufgabe ist hier die Entwicklung des Einmaleins. Es zerlegt sich nach der Anzahl der Grundzahlen in das Einmaleins der Eins, der Zwei u. s. f.

Das Einmaleins der Eins bedarf hier keines Einübens; denn daß 1 mal 1 = 1; 2 mal 1 = 2; 3 mal 1 = 3 ist u. s. f., ist dem Kinde auf dieser Rechenstufe ohne Weiteres klar.

Das Einmaleins der Zwei ist im Zahlenraume von 1 bis 20 schon dagewesen. Hier macht es in der Entwicklung des Einmaleins den Anfang. Es geschehe die Entwicklung in folgender Weise.



An dieser Figur haben die Kinder vor Augen, daß 2 mal 2 gleich 4. 3 mal 2 = 6. 4 mal 2 = 8. 5 mal 2 = 10 ist u. s. f. Die Kinder müssen hier zuletzt auf jede Frage aus dem Einmaleins der Zwei sofort Antwort geben können. 4 mal 2 =? 3 mal 2 =? 6 mal 2 = ? 8 mal 2 = ? ꝛc. Man setze nun neben diese Punkte eine dritte Zehnerreihe und entwickle an dieser ebenso das Einmaleins der Drei u. s. f.

Die „Pythagoräische Tafel" haben wir S. 432 bereits gegeben und bemerkt, daß sie mit ihren Quadraten das Einmaleins trefflich veranschauliche. Man lasse nun hier diese Tafel stückweis entstehen, erst das Stück, das das Einmaleins der Zwei (a), dann das, welches auch das Einmaleins der Drei (b) mit darstellt u. s. f.

1	2
2	4
3	6
4	8
5	10

u. s. w.

1	2	3
2	4	6
3	6	9
4	8	12
5	10	15

u. s. w.

2. Wie das Einmaleins zu unzähligen praktischen Aufgaben zu verwenden, wie Uebungen der früheren Species mit dem Multipliciren zu verbinden — sehe man in guten Anweisungen.

D. Das Theilen — Dividiren im Zahlenraume von 1 bis 100.

1. Das Einmaleins ist für die Division gerade ebenso bedeutungsvoll wie für die Multiplication. Wir machen noch einmal auf die Verwandtschaft dieser Species aufmerksam. Nach dem Zahlenbilde:

• • ist 2 mal 2 = 4. Aber diese Figur zeigt auch, wie 2 in der
• • 4 zweimal enthalten, oder wie 2 die Hälfte von 4 ist. Nach dem Zahlenbilde:

• • • ist 3 mal 2 = 6. Aber dieselbe Figur stellt auch dar, wie 2
• • • in 6 dreimal, 3 in 6 zweimal enthalten ist. U. s. w.

2. Aufgaben, deren Resultate sich aus dem Einmaleins ergeben, sind leicht zu stellen. (2 : 18 = ? 3 : 24 = ? 4 : 36 = ?) Wenn dagegen mit einer Grundzahl in eine über 30 liegende dividirt werden soll, dann lasse man den Dividenden zerlegen. (4 : 48 = ?) Berechnung. 48 = 40 + 8. 2 : 40 = 20. 2 : 8 = 4. 2 : 48 = 20 + 4 = 24.

Man gewöhne die Kinder allgemach auch, die Richtigkeit ihrer Berechnungen zu beweisen. Die arithmetische Beweisführung beginnt hier in der einfachsten Form. (2 ist in 18 = 9 mal enthalten; denn 9 mal 2 = 18.) Auch sind die Ausdrücke: Enthaltensein und Theilen einzuführen und ihr Unterschied wenigstens bemerklich zu machen.

Abschluß. Wir schließen nun hier den Unterclassencursus ab. Es wird kein methodisch wesentlicher Gegenstand übersehen worden sein. Das Specielle und Speciellste kann nur eine Rechenanweisung geben.

Eine gute methodische Behandlung des Rechenunterrichts der Unterclasse ist für alle nachfolgenden Stufen von größter Wichtigkeit. Wie im Cursus der Unterclasse, sogar schon im kleinsten Zahlenkreise, auch die höheren Rechnungsarten der obern Stufen keimen, deuten wir noch an zwei Beispielen an.

Die eigentliche Bruchrechnung gehört in die Oberclasse; aber Bruchzahlen und die einfachsten Operationen mit denselben können schon auf der untersten Rechenstufe beginnen und gehen durch alle Stufen der Unter- und Mittelclasse durch. Das ist methodisch gerechtfertigt. Denn schon das sechsjährige Kind hat von einem halben Apfel gehört; es weiß recht gut, daß ein halbes Ei weniger ist als ein ganzes, und daß zwei halbe ein Ganzes ausmachen. Es hat mit Augen gesehen, wie die Mutter einen Apfel in vier Theile theilt, und gehört, wie sie jeden Theil darreicht mit den Worten: das ist dein Viertel. Es ist interessant, wie A. Böhme schon auf der untersten Stufe leichte Bruchzahlen einführt, wie er ziemlich viel Bruchzahlen bei den Preisberechnungen praktisch in Anwendung bringt. Eigentliche Bruchrechnung ist das ja noch nicht; aber eine treffliche Vorschule dazu. Stubba und Hentschel verfahren ähnlich; auch Sobolewski, der in seiner größern „Rechenanweisung" sagt: „Wir scheiden das Bruchrechnen in einen Vorcursus und in einen Hauptcursus. Der Vorcursus des Bruchrechnens enthält die leichten Rechenfälle, welche sich wenig von dem Rechnen mit ganzen Zahlen unterscheiden."

Ebenso keimt schon im kleinsten Zahlenraume von 1 bis 10 die multiplicative und divisive Regeldetri. (1 Brödchen kostet 3 Pf.; was kosten 2 (3, 4)? Eine Mutter hat 8 Nüsse; jedes ihrer Kinder bekommt 2; wie viel hat sie Kinder?) —

II. Der Rechenunterricht in der Mittelclasse.

§. 171.

1. Zeit. 2 bis 3 Stunden wöchentlich.

2. Abtheilungen und Rechenstufen. Bei dem Rechengang der Unterclasse unterschieden wir drei Stufen, die sich nach den Zahlenräumen, in denen sich die Uebungen jeder Stufe bewegten, so darstellten:

Erste Stufe: Zahlenraum von 1 bis 10.
Zweite Stufe: Zahlenraum von 1 bis 20.
Dritte Stufe: Zahlenraum von 1 bis 100.

Die Mittelclasse erweitert den Zahlenraum zunächst um eine oder zwei dekadische Stellen, worauf dann der unbegrenzte Zahlenraum

folgt. Es ergeben sich so zwei neue Zahlengebiete, die zugleich die Basis für zwei neue Rechenstufen bilden. Also:

Vierte Stufe: Zahlenraum von 100 bis 1000 (10000).

Fünfte Stufe: Zahlenraum unbegrenzt, nebst Uebungen im Resolviren und Reduciren.*)

Die vierte Stufe des Rechenganges bildet in der Mittelclasse den ersten Cursus, die fünfte Stufe den zweiten. Die Kinder sitzen in der Mittelclasse 2—3 Jahre. Die Schwächeren werden entweder den ersten, oder den zweiten Cursus zweimal durchmachen müssen, wenn sie in den dieser Classe zugetheilten Rechnungsarten und Rechnungsaufgaben fest und sicher werden sollen.

Erste Rechenstufe der Mittelclasse: Zahlenraum 1 bis 1000 (10000).

§. 172.

1. Einführung.

Die Unterclasse hat das Gesetz der dekadischen Zahlenordnung schon erkennen lassen: 10. 10×10. Die Mittelclasse erweitert den Zahlenumfang zunächst um eine oder (wegen des Tafelrechnens) um zwei dekadische Stellen, also bis 10×10×10 oder 10×10×10×10.

Die collectivische Zahlvorstellung von Hundert hat das Kind bereits. An sie anschließend, lassen sich die neuen Zahlenvorstellungen von 200, 300—1000 leicht gewinnen. Es ist hier sogar noch Veranschaulichung möglich — durch tabellarische Darstellung eines Tausender. Die Tausend-Tabelle hat 10 Querfelder, jedes in 10 Rechtecke getheilt und mit je 10 Strichen ausgefüllt. An dieser Tabelle haben die Kinder erst die reinen Hunderter, sodann Hunderter mit Zehnern aufzufassen. Sie lernen an dieser Tabelle, daß: 1 Hunderter und 1 Zehner = 110; 1 Hunderter und 2 Zehner = 120; 1 Hunderter und 3 Zehner = 130 ist u. s. f. bis 1 Hunderter und 10 Zehner = 2 Hunderter. Nun kann man von 100 bis 120 auf- und abwärts zählen lassen; von 120 bis 140 mit Ueberspringen einer Zahl u. s. w. Auch Fragen dieser Art sind nützlich: Welche Zahlen liegen zwischen 153 und 159? Wie viel Zahlen zwischen 177 und 181? Welche Zahl steht vor 185? Welche nach 185? — Diese Forderungen sind an sich leicht; aber auch schon das Aussprechen größerer Zahlennamen ist eine gute Uebung.

---

*) Der Rechengang der dreiclassigen Seminarschule in Waldenburg ist von dem Seminaroberlehrer Mertig, der den Rechenunterricht im Seminar vertritt, in neun Stufen getheilt, die wir für unsere Schulkunde acceptirt haben. Davon kommen 3 auf die Unter-, 2 auf die Mittel-, 4 auf die Oberclasse. Die Seminarschule selbst zählt zu den einfachen Volksschulen; daher lassen sich da die hier bezeichneten obern Ziele nur in der Hauptsache erreichen.

Mit den synthetischen Uebungen verbinde man analytische. Man lasse auflösen: 120 = 1 Hunderter und 2 Zehner. 130 = 1 Hunderter und 3 Zehner. Später: 118 = 1 Hunderter 1 Zehner und 8 Einer. 137 = 1 Hunderter, 3 Zehner und 7 Einer.

2. Schriftliche Uebungen im Zahlenschreiben und Zahlenlesen. Der Lehrer schreibt an die Tafel: 300 + 1, und bemerkt: wird so geschrieben: 301; gesprochen: Dreihundert und Eins. 300 + 2; wird geschrieben: 302; gesprochen: Dreihundert und Zwei. U. s. w. Wie schreibt man: 300 + 9? 400 + 10 + 9? 500 + 30 + 8? Das Weitere sehe man in guten Rechenanweisungen.

2. Die vier Species im Zahlenraume von 1—1000.

A. Das Addiren.

1. Kopfrechnen. Uebungen im Zuzählen je einer zweistelligen Zahl zu einer zweistelligen. Es ist von den leichtesten Fällen auszugehen, wie sie die vorige Rechenstufe vorbereitend zum Theil schon geübt hat, von da stufenweis zu schwierigeren Uebungen fortzuschreiten. Wir deuten die Stufen nur an:

a. Beide Summanden reine Zehner: 80 + 10 = ? 50 + 40 = ? 80 + 20 = ? 70 + 40 = ?

b. Erster Summand ein reiner Zehner, zweiter ein gemischter: 60 + 28 = ? 70 + 23 = ? 70 + 92 = ?

c. Beide Summanden gemischte Zehner: 28 + 22 = ? 43 + 47 = ? 49 + 41 = ? 48 + 44 = ?

2. Tafelrechnen. Von jetzt tritt zu dem reinen Kopfrechnen das Tafelrechnen mit seinen eigenthümlichen Ausrechnungsformeln in selbstständigen Uebungen auf. Bei der Addition ist zunächst zu zeigen, wie die Posten richtig unter einander zu schreiben sind. Es sei zu addiren: 8 + 19 + 200 + 305 + 4327 + 8060 + 9005. Wie werden diese Posten bei der schriftlichen Addition aufgeschrieben? —

Berechnung. Man zählt erst die Einer zusammen, verwandelt die Summe in ihre Zehner und Einer, schreibt letztere unter den Strich an ihren Ort, zählt jene zu den Zehnern u. s. f. — Zuerst lasse man sprechen: 5 Einer und 0 Einer = 5 Einer, und 7 Einer = 12 Einer, und 5 Einer = 17 Einer, und 9 Einer = 26 Einer, und 8 Einer = 34 Einer, oder 3 Zehner und 4 Einer. Später, wo es sich um Schnellrechnen handelt, heißt es kurz: 5 und 7 = 12, und 5 = 17, und 9 = 26, und 8 = 34 2c.; oder noch kürzer — bloß noch die Summen aussprechend: 5, 12, 17, 26, 34 2c. Viel Uebungen! Auch entsprechende angewandte Aufgaben, und Fortsetzung von algebraischen.

B. Das Subtrahiren.

1. Kopfrechnen. Uebungen wie bei der Addition.

2. Tafelrechnen. Erst Aufgaben, wo nicht zu borgen; dann Fälle, wo der Minuend Nullstellen hat, dann solche, in denen in der be-

treffenden dekadischen Stelle zwar Einheiten stehen, aber weniger als in der entsprechenden Stelle des Subtrahenden; endlich solche, wo über zwei, drei, vier dekadische Stellen weg zu borgen ist. Alle andern Uebungen wie beim Addiren.

C. Das Multipliciren.

1. Kopfrechnen. Der Multiplicand ist eine zweistellige Zahl, und zwar von 11 bis 30; der Multiplicator dagegen nur einstellig. Die Uebungen bewegen sich demnach größtentheils in dem Zahlenraum des großen Einmaleins, und sind da diejenigen Zahlen, die sogenannte Werth- oder Währungszahlen sind, besonders zu beachten, ihre Producte zu merken.

2. Tafelrechnen. Der Multiplicator ist einstellig, die Producte halten sich innerhalb des Zahlenraumes der Rechenstufe. Die Uebungen sind in genetischer Stufenfolge aufzustellen. Preisaufgaben; Fortsetzung der algebraischen.

D. Das Dividiren.

1. Kopfrechnen. Der Divisor ist einstellig, der Dividend zweistellig, der Quotient zweistellig. (2 in 20? 2 in 80? 2 in 60? 3 in 36? 3 in 93? 3 in 66? 4 in 80? U. s. w.)

2. Tafelrechnen. Der Divisor einstellig, der Dividend ein-, zwei- bis fünfstellig. Angewandte Aufgaben; Fortsetzung der algebraischen.

Zweite Rechenstufe der Mittelclasse: Zahlenraum unbegrenzt.

§. 173.

1. Einführung.

Die fünfte Stufe unserer Rechenganges erweitert den Zahlenraum zunächst bis Million, nach und nach weiter. Nachdem die Kinder das Zahlensystem bis 10,000 kennen gelernt, hat die Fortführung desselben bis zur Million nnd darüber keine Schwierigkeit mehr.

2. Die vier Species — Resolution und Reduction.

A. Das Addiren.

1. Kopfrechnen. Je eine zweistellige Zahl zu je einer drei- oder vierstelligen. (228 + 24 = ? 469 + 29 = ? 580 + 60 = ? 687 + 70 = ? 1874 + 65 = ?)

2. Tafelrechnen. Fortsetzung der Uebungen der vorigen Stufe innerhalb des erweiterten Zahlenraumes.

B. Subtrahiren.

1. Kopfrechnen. Zweistellige Zahlen von drei= und vierstelligen. (387 — 55 = ? 566 — 23 = ?)
2. Tafelrechnen. Wie bei der Addition.

C. Multipliciren.

1. Kopfrechnen. Multiplicator einstellig, Multiplicand zwei=, dreistellig, auch leichtere Aufgaben mit zweistelligen Multiplicatoren.
2. Tafelrechnen. Mit zwei=, drei= und mehrstelligen Multiplicatoren, doch nicht in zu großen Zahlen.

D. Das Resolviren.

An die Multiplication schließt sich bequem das Resolviren an; denn die Verwandlungen höherer Sorten (Münzen, Maße, Gewichte) in niedere geschehen eben durch Multiplication mit den betreffenden Währungs= und Resolutionszahlen. Uebrigens ist die Resolution durch die Preisaufgaben von der untersten Stufe an bereits vorbereitet worden. Die neuen Währungs= oder Resolutionszahlen sind bei jeder Aufgabenart dem Gedächtniß einzuprägen, die ungewöhnlicheren fleißig zu wiederholen.

Man gebe bestimmte Formen der Ausrechnung. Mündlich: Wie viel Stück sind 3 Mandel? Lösung 1 Mandel = 15 Stück. 3 Mandel = 3 mal 15 Stück = 45 Stück.

Folgenden Aufgabe schriftlich anfänglich so:

13 Schock 2 Mdl 4 Stck. = ? Stck. Später so:

13 × 4	13 × 4
52	54 × 15
2	274
54 × 15	54
270	814 Stck.
54	
810	
4	
814 Stck.	

„Der Schüler übt das Verfahren an vielen Aufgaben ein und zieht sich dabei die Hauptregel des Resolvirens ab, daß man, um höhere Sorten in niedere zu verwandeln, jene mit der Eintheilungs= oder Währungszahl zu multipliciren und die schon vorhan=

denen niederen Einheiten am gehörigen Orte mit einzurechnen habe.“ (Hentschel.)

E. Dividiren.

1. Kopfrechnen. Der Divisor einstellig oder klein zweistellig; der Dividend zwei- bis dreistellig.

2. Tafelrechnen. Der Divisor zwei-, drei-, nach Befinden auch mehrstellig.

F. Das Reduciren.

Eine benannte Zahl niederer Benennung in eine benannte höherer Benennung verwandeln, heißt Reduciren. Die Reduction geschieht durch Division mittelst der betreffenden Währungszahl, die hier Reductionszahl heißt.

Auch die Reduction ist durch frühere kleine Preis- und Werthaufgaben bereits vorbereitet. Hier wird sie als besondere Rechnungsart behandelt und geübt — im Kopfe und auf der Tafel. Mündlich: Mache 75 Stück zu Mandeln! Lösung: 15 Stück = 1 Mandel; so oft also 15 Stück in 75 enthalten sind, so viel Mandel betragen diese. 15 Stück sind in 75 Stück 5 mal enthalten; also sind 75 Stück = 5 Mandel.

Schriftlich: Wie viel Schock, Mandel und Stück sind 814 Stück?

Berechnung.	15	814	4 54	13 Schock.
		75.	4.	
		64	14	
		60	12	
		4 Stck.	2 Mdl.	

III. Der Rechenunterricht in der Oberclasse.

1. Uebersichtliche Darlegung des Lehrganges.

§. 174.

1. Zeit. Drei Stunden wöchentlich, in einfachen oder gewöhnlichen Volksschulen zwei.

2. Abtheilungen, Stufen und Ziele. In der Oberclasse einer dreiclassigen Volksschule sitzen die Kinder drei, resp. vier Jahre. Im Rechnen bilden sich da von selbst Abtheilungen — zwei bis drei. Wir nehmen hier nur zwei an: eine Unter- und eine Oberabtheilung.

In Unter- und Mittelclasse bestimmten wir die Stufen nach den concentrisch sich erweiternden Zahlenräumen. Wir schlossen auf der fünften Stufe mit dem unbegrenzten Zahlenraume. Von jetzt ab bestimmen sich die Stufen hauptsächlich nach den besonderen Rechnungsarten. Wir bilden hier vier neue Stufen, im Organismus unseres Rechenganges die sechste, siebente, achte und neunte. Der Unterabtheilung der Oberclasse fallen die sechste und siebente, der Oberabtheilung die achte und neunte Stufe zu.

A. Unterabtheilung.

Sechste Stufe: Die vier Species in mehrsortigen Zahlen nebst Zeitrechnung. Die Zeitrechnung führt auf die Begriffe: Jahr, Monat, Woche, Tag, Stunde, Minute, Secunde; christliche Zeitrechnung. Sie hat zunächst zwei Vorübungen: Umwandlung der Kalenderzeit in verflossene Zeit, Umwandlung der verflossenen Zeit in Kalenderzeit; ferner drei Hauptfälle: gesucht wird die Zeitdauer, der Anfangspunkt, der Endpunkt.

Siebente Stufe: Bürgerliche Rechnungsarten — ohne Brüche.

1. Einfache Regeldetri nach Bruchsatz: gerade und umgekehrte.

2. Einfache Zinsrechnung. Auf dieser Stufe nur die leichtesten Fälle aus der **Zinsrechnung**, (4% und 5%). Die andern Fälle: Suchen des Zinsfußes, der Zeit, der Größe des Capitals — bei der eigentlichen Zinsrechnung (9. Stufe, 3.), obwol auch diese andern Fälle leichte Aufgaben für die gegenwärtige Rechenstufe bieten.

3. Gesellschaftsrechnung. Hier ebenfalls nur leichte Fälle: Haupttheile gesucht bei einfachen Normaltheilen.

4. Raumrechnung. Ebenso erst die leichtesten Fälle, nebst Einübung der bekanntesten Längen-, Flächen- und Körpermaße. (S. Happich, Kopfrechenschule, S. 334—356.) Wo, wie in Sachsen, Raumlehre obligatorischer Gegenstand ist, werden Raumberechnungen dort ausgeführt.

B. Oberabtheilung.

Achte Stufe: Bruchrechnung, nämlich:

1. Vorübungen: Begriff (Entstehung und Lesen) des Bruches, Werthbestimmung, Arten, Erweitern, Kürzen und Gleichnamigmachen der Brüche — Resolviren und Reduciren der Brüche.

2. Die vier Species in gemeinen Brüchen.

3. Decimalbrüche — kurzer Unterricht über Wesen, Lesen, Schreiben derselben u. s. w.

Neunte Stufe: Bürgerliche Rechnungsarten, nun auch mit Berücksichtigung der eigentlichen Bruchrechnung. Die Rechnungsarten dieser Stufe sind:

1. Einfache Regeldetri.
2. Zusammengesetzte Regeldetri — ohne und mit Brüchen.
3. Zinsrechnung. Hier nur Berücksichtigung auch der in Stufe 7 unter 2 gedachten Fälle.
4. Gesellschaftsrechnung. Hier eingehender als auf Stufe 7.
5. Raumberechnung. Hier ebenfalls eingehender, etwa nach der 12. Stufe des „Lehrbuchs für den Rechenunterricht in Volksschulen" von Hentschel. Siehe Bemerkung bei Stufe 7. 4.

2. Methodisches über obige Rechenstufen.

§. 175.

Das Wort Diesterweg's: „Durch elementarisches Rechnen lernt man elementarisch unterrichten" — gilt auch vom Rechenunterricht der Oberclasse, nur daß hier das höhere Denkrechnen es ist, das methodisch zu bilden und zu üben. Es eröffnet sich hier wieder ein weites Feld für Methodisches. Wir erinnern nur an ein für Kinder instructives Verfahren beim Gleichnamigmachen der Brüche. Wir wollen aber hier nur noch auf eine Rechnungsart etwas näher eingehen — auf die Regeldetri.

Wir haben schon früher angedeutet, von wie großer Bedeutung die Regeldetri für die meisten bürgerlichen Rechnungsarten ist. Ueber das methodische Verfahren bei dieser Rechnungsart hier nur Einiges. Bei folgenden methodischen Erläuterungen und Winken haben wir aber nur den leichtesten Fall der Regeldetri — einfache Regeldetri-Aufgaben mit geraden Verhältnissen — im Auge. Es kommen hierbei im Allgemeinen drei Fälle in Betracht. Denn entweder ist:

a. die Einheit und ihr Werth gegeben, und es soll der Werth der Mehrheit (oder irgend einer andern Zahl außer der Einheit) gefunden werden: z. B.:

1 Meter kostet 30 Pfg.; was kosten 8 Meter?

Oder es ist:

b. die Mehrheit (oder irgend eine andere Zahl außer der Einheit) und ihr Werth gegeben, und es soll daraus der Werth der Einheit gefunden werden; z. B.:

8 Meter kosten 240 Pfg.; was kostet 1 Meter?

Oder es ist:

c. eine Mehrheit (oder irgend eine andere Zahl außer der Einheit)

und ihr Werth gegeben, und es soll der Werth einer andern Mehrheit gefunden werden, z. B.:

8 Meter kosten 240 Pfg.; was kosten 5 Meter?

Jeder dieser Fälle hat seinen besonderen Weg der Berechnung. Aus der Einheit und ihrem Werth wird der Werth der Mehrheit durch Multiplication gefunden. Daher nennt man diese Art Regeldetri-Aufgaben Multiplications-Regeldetri. Aus der Mehrheit und ihrem Werth wird der Werth der Einheit durch Division gefunden. Daher nennt man diese Art der Regeldetri Divisions-Regeldetri. Beide Arten werden in einem methodischen Lehrgange in Form von Preisaufgaben rc. schon von der Unterstufe an geübt.

Der dritte Fall, der aus einer Mehrheit mit ihrem Werth den Werth einer andern Mehrheit finden lehrt, gilt gegenüber den vorerwähnten Fällen als eigentliche oder wirkliche Regeldetri. Er ist eine Verbindung von beiden; denn hier wird die Berechnung durch Anwendung der Multiplication und Division gefunden. Wenn man bei dem Fall unter a von der Einheit auf die Mehrheit schließt, bei dem Fall unter b von der Mehrheit auf die Einheit: so schließt man bei Aufgaben der Art, wie die unter c, von der Mehrheit über die Einheit auf eine andere Mehrheit. Mithin sind hier Multiplications- und Divisions-Regeldetri verbunden.

Exempel dieser Art können auf verschiedene Art berechnet werden. Für die Volksschule wählt man den einfachsten und faßlichsten Weg. Wir führen diesen unter 1 an einem Beispiele aus, lassen dann aber unter 2 und 3 noch andere Lösungsarten folgen: nämlich den Bruch- und Proportionssatz, den Basedow'schen Ansatz.

1. Aufgabe: 5 Pfund kosten 16 Mark 10 Pfg.; was kosten 9 Pfund?

Ausrechnung: 5 Pfund kosten 16 Mk. 10 Pfg.

1 Pfund den 5. Theil v. 16 Mk. 10 Pfg. = 3 Mk. 22 Pfg.

9 Pfund demnach 9 mal 3 Mk 22 Pfg. = 28 Mk. 98 Pfg.

Das der Weg über die Einheit.

Für schriftliche Berechnung dieser Art Aufgaben gibt es eine Form, die man um der Form des Ansatzes willen den Zweisatz nennt. Nach dem Zweisatz macht sich die Berechnung obiger Aufgabe so:

5 Pfund = 16 Mk. 10 Pfg.
9 Pfund ?

Ausrechnung: 5 Pfund = 16 Mk. 10 Pfg.

1 Pfund = 3 Mk. 22 Pfg.

9 Pfund = 28 Mk. 98. Pfg.

2. Berechnung nach Bruchsatz. a. Entwicklung des Ansatzes. Man bestimmt von den gegebenen Gliedern der Aufgabe, welche multiplicirende und welche dividirende sind, zieht einen Strich und setzt die dividirenden unter, die multiplicirenden über oder neben den Strich. Nach der so entstandenen Form

ist der ganze Ansatz benannt. Diese Ansatzform ist für die gewöhnliche Volksschule die praktischste.

16 Mark 10 Pfg. ist der gegebene Preis, der kommt über den Strich. So viel kosten 5 Pfund. 1 Pfund kostet den 5. Theil; 5 ist demnach eine dividirende Zahl und kommt unter den Strich. Soviel (als nach ausgeführter Division herauskommt) kostet 1 Pfund. 9 Pfund kosten 9 mal so viel. 9 ist eine multiplicirende Zahl und kommt über den Strich.

b. Der Ansatz selbst: 16 Mark 10 Pfg. 9

$$\frac{16 \text{ Mark } 10 \text{ Pfg. } \quad 9}{5}$$

c. Ausrechnung:

5 : 16 Mark 10 Pfg. = 3 Mark 22 Pfg. 9

28 Mark 98 Pfg.

Der Bruchsatz ist nach Form und Vortheil erkenntlicher bei zusammengesetzten Regeldetriaufgaben.

3 Arbeiter verdienen in 5 Tagen 61 Mark 50 Pfg.; was verdienen 4 Arbeiter in 7 Tagen?

Kopfrechnen. 3 Arbeiter 5 Tage ist so gut als 1 Arbeiter 15 Tage. 4 Arbeiter 7 Tage ist so gut als 1 Arbeiter 28 Tage. Aufgabe einfach nun so: in 15 Tagen werden 61 Mark 50 Pfg. verdient; was in 28 Tagen? Ausrechnung nach einfacher Regeldetri.

Tafelrechnen. Ansatz:

$$\frac{61 \text{ Mk. } 50 \text{ Pfg. } \quad 4. \quad 7}{3. \quad 5}$$

3. Für Schüler, die auf höhere Schulen übergehen, ist es von Wichtigkeit, daß sie die einfache Regeldetri und die auf diese sich gründenden Rechnungen nach dem Proportionsansatz, also nach einer Dreisatzform lernen. Stubba gibt dieser Form hinsichtlich der Uebersicht und Klarheit, namentlich bei allen zusammengesetzten Rechnungen, den Vorzug. Die klare Entwicklung des Ansatzes erfordert und übt scharfes Denken. — Der Basedow'sche Ansatz ist nur in der Form anders, die Ausrechnung ist ganz wie beim Proportionssatz. — Wir schließen jedoch hier ab.

Zusatz. Wie man bei der Regeldetri, die durchaus keinen Mechanismus verträgt, ehedem so mechanisch gelehrt, daß der Schüler unmöglich zum Verständniß des Verfahrens hat gelangen können, erweisen wir noch an einem Beispiel aus dem Rechenbuch von Val. Dan. Bokel aus dem Jahre 1700. Da wird die Aufgabe:

Einer kauft 6 Ellen Tuch für 8 Thlr., wie viel werden 24 Ellen zu stehen kommen? lehrend so behandelt:

„In diesem Exempel ist 24 Elen die Frage, muß derowegen dieselbe hinten nach der rechten Hand gesetzet werden, und was ihr am Nahmen gleich als 6 Elen vorne, und die 8 Thlr. mitten, so stehts also:

6 Elen — 8 Thlr. — 24 Elen.

Nun merke in allen Auffätzungen der Regul De-tri muß das hintere und vordere am Nahmen, oder in der Benennung gleich sein.

Weil nun dieß aufgesetzte Exempel hinten und vorne an der Benennung mit einander gleich, so multiplicire das mittele mit dem hinteren, das product dividire mit dem vordern, was daraus kommt, ist die begehrte Zahl, das facit, als 32 Thlr., welches von den mittelsten den Nahmen hat bekommen."

C. Literatur.

Verzeichniß von Lehr- und Uebungsbüchern für den Rechenunterricht.

§. 176.

1. Methodische Werke: Diesterweg, Methodisches Handbuch für den Gesammtunterricht im Rechnen. Grube, Leitfaden für das Rechnen in der Elementarschule. Hentschel, Lehrbuch des Rechenunterrichts in Volksschulen. Stubba, Rechenbuch für Volksschulen. Böhme, Anleitung zum Unterricht im Rechnen. Derselbe: Wandrechentafeln — zum Gebrauch in der Unterclasse. Sobolewski, Rechenstudien oder allgemeine methodische Belehrungen, Grundsätze und Regeln aus dem Gebiete des elementaren Rechnens, namentlich in der Volksschule. Sehr lehrreich! Ferner dessen: Lehranweisung für den Rechenunterricht in Volksschulen. 2 Theile. — Hästers (Kniehan). W. Adam, Anweisung zum Unterricht im Rechnen. — Für die Unterclasse: E. Looß (Dresden). J. Dorn. (Zahlenraum von 1—10.) Siehe auch den sehr gut gearbeiteten „Gang des Rechenunterrichts" von A. Grüllich in dessen: „Das erste Schuljahr. Kurze Instruction für den Unterricht in der Seminarschule zu Plauen".
2. Kopfrechenbücher für den Lehrer.
Berthelt, Happich, Hentschel, Stubba, Winter.
3. Kopfrechenbücher für die Schüler: Stubba.
4. Tafelrechenbücher für die Schüler.
Berthelt, Böhme, Happich, Hentschel, Hofmann, Kühn u. Kuznik, Moser, Quistow, Ruhsam, Winter.

Bemerkung. Wir machen im Voraus aufmerksam auf zwei demnächst erscheinende Rechenbücher, die beide aus tüchtiger Praxis hervorgegangen: 1. E. F. Wienhold, Seminaroberlehrer: Lehrbuch des mathematischen Unterrichts für Seminaristen und Lehrer. Erster Theil: Arithmetik. 2. E. Th. Schütze, Seminaroberlehrer: Die Bruchrechnung und ihre Anwendung auf die bürgerlichen Rechnungsarten. Zugleich eine prakt. Anleitung zu Lehrübungen in Seminarien.

II. Methodik der elementaren Raumlehre.

§. 177.

Einleitung. Von Pestalozzi und einigen seiner mittelbaren Schüler (Joseph Schmid — Ramsauer) wurde auch die geometrische Formenlehre in den Bereich des Volksschulunterrichts gezogen. Sie ist in der That ein nahe liegender Gegenstand; denn überall treten uns in den Gebilden der Natur und Kunst Formen und Gestalten in reicher Mannichfaltigkeit entgegen.

War nun auch bis dahin auf den Plänen der Volksschule die Raumlehre noch nicht als obligatorischer Gegenstand verzeichnet, so wurde in

guten Volksschulen gleichwol das Nöthigste aus der geometrischen Formenlehre gelehrt. Man betrachtete im Anschauungsunterricht der Unter- und Mittelstufe die wichtigsten geometrischen Körper; man belehrte die Kinder bei der Betrachtung von Gebäuden, Hausgeräthen, bei Beschreibungen von Pflanzen und Thieren über regelmäßige und unregelmäßige Formen und Gestalten; beim Schreib- und Zeichenunterricht mußte nothwendig Geometrisches berührt werden; hauptsächlich verwebte man mit dem Rechnen der Oberstufe Raumberechnungen, wobei wiederum Raumgestalten vorgeführt und als solche besprochen wurden. Alles, was gute Volksschulen seither schon aus der elementaren Raumlehre zerstreut behandelt haben, das wird man nunmehro, nachdem Formlehre obligatorischer Gegenstand geworden, zusammenstellen, gehörig erweitern und zu einem in sich geschlossenen elementaren Cursus gestalten.

A. Verzeichniß der in der Oberclasse der Volksschule aus der elementaren Raumlehre zu behandelnden Stoffe.

I. Constitutive Bestimmungen für Auswahl und Anordnung der Stoffe.

a. Grade bei der geometrischen Formenlehre dürfte die Warnung am Platze sein: ne quid nimis! Man beschränke sich auf die wirklichen Bedürfnisse der Volksschule und der allgemeinen Volksbildung. Diese Bedürfnisse werden in industriellen Bezirken andere, nämlich höhere sein, als in landwirthschaftlichen. Was aber Berufsschulen zugehörig, das halte man von der Volksschule fern.

b. Geometrische Formenlehre würden Mathematiker vom Fach leicht zu abstract behandeln. Da der Gegenstand an sich abstract ist, so muß man um so sorgfältiger darauf bedacht sein, hier die Grundsätze der Elementar-Methode in Anwendung zu bringen. Vor allem ist hier dem Princip der Anschauung volle Rechnung zu tragen, dergestalt, daß selbst mathematische Lehrsätze auf dem Wege der Anschauung zur Erkenntniß des Elementarschülers zu bringen sind. Pickel spricht sich darüber im Vorwort zu seiner „Geometrie der Volksschule" treffend also aus: „In der Theorie steht längst fest, daß die Volksschule nur eine anschauliche Behandlung der Raumobjecte unter Mitheranziehung der allereinfachsten Schlüsse zuläßt, und daß sie daher auf alle wissenschaftliche Systematik, wie auf jede streng mathematische Entwicklung und Beweisführung verzichten muß. Die anschauliche Darlegung ist dem Kinde verständlich und besitzt für dasselbe eben deßwegen eine weit überzeugendere Kraft, als die strengste mathematische Schlußreihe, für welche die geistige Reife bei dem Volksschüler nicht vorhanden ist, nicht vorhanden sein kann." Wie Pickel das anschauliche Verfahren meint, möge ein Beispiel zeigen. Den Satz: „Eine Diagonale im Parallelogramm theilt dieses in 2 congruente Dreiecke" — beweist er anschaulich so: „Ihr seht hier ein Viereck aus Papier; es ist ein Parallelogramm. Diese Linie hier (A C) ist eine Diagonale. Ich schneide in der Rich-

tung derselben das Parallelogramm mit einer Scheere auseinander und erhalte 2 Dreiecke. Dieselben bringe ich übereinander. Der Augenschein lehrt: sie decken sich, sind congruent. Wir versuchen dasselbe mit andern Parallelogrammen: immer das gleiche Resultat. Sprecht aus, was wir gefunden!" U. s. w. Ist das aber nicht das ursprüngliche, das rein empirische Verfahren, durch das selbst die größten Geometer viele ihrer Lehrsätze gefunden haben mögen? Carl von Raumer sagt: „Hätte doch der große Euklides selbst gewiß das Wort „decken" nicht gebraucht, wofern er nicht auch wirklich eine Figur mit der andern **gedeckt** hätte."

Das Princip der Anschauung fordert nun, daß man, um dem Schüler vorerst die wichtigsten Raumvorstellungen von Körper, Fläche, Linie und Punkt anzueignen, von der Betrachtung geometrischer Körper ausgehe. Ist dieser Zweck erreicht, dann geht der Lehrgang synthetisch, nach den Grundsätzen: vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren.

Was die unterrichtliche Behandlung selbst betrifft, so hat diese Betrachtung, Darstellung und Berechnung in angemessener Weise zu verbinden. Die Betrachtung hat (nach Kaselitz) ihr Augenmerk insbesondere auf Erkenntniß der den Raumgrößen innewohnenden Gesetzmäßigkeit zu richten; die Darstellung auf Bildung bestimmter Raumgrößen, nach vorausgegebenen Bestimmungen. Der Schwerpunkt des Unterrichts in der Raumlehre ist (nach Kaselitz) auf die Uebung im Lösen (Berechnen) geometrischer Aufgaben zu legen. In der praktischen Ausführung sind Betrachtung, Darstellung und Berechnung stetig mit einander zu verbinden.

Wir haben hier die wichtigsten methodischen Grundsätze vorausgeschickt, weil diese gerade bei der elementaren Raumlehre für Wahl und Anordnung der Stoffe von constitutiver Bedeutung sind.

II. Verzeichniß der Stoffe, welche die elementare Raumlehre zu behandeln hat.

Erste Stufe. Hier gilt es, wie bereits bemerkt, gewisse räumliche Grundvorstellungen anschaulich zu entwickeln. Der Unterricht in der Raumlehre hat daher mit einer Formenlehre zu beginnen, welche von der Betrachtung geometrischer Körper ausgeht. Ueber die Zahl geometrischer Körper, welche in diesem geometrischen Anschauungscursus zu betrachten, gehen die Methodiker auseinander. Pickel begnügt sich mit Würfel und dreiseitigem Prisma; nach Kaselitz sind zu betrachten: Würfel, Vierflach, Achtflach, vierseitige Pyramide, die grade sechseckige Säule, der grade Cylinder, Kegel und Kugel.

Zweite Stufe. Die Lehre von den Linien. Begriff und Eintheilung. Längenmessung. Längenmaß ist die grade Linie — Grundmaß das Meter. Eintheilung der Längenmaße. Längenmessungen. Hierher gehörige Uebungen im Resolviren und Reduciren. Resolutionszahl 10.

(1 m = 10 dm). Linienberechnungen — Kreislinie und deren Berechnung. (Die Ludolph'sche Zahl.)

Dritte Stufe. Lehre von den Winkeln. Entstehung. Maß der Winkel (Transporteur). Arten der Winkel (rechte, spitze, stumpfe) — Messen — Abtragen. Neben-, Scheitel-, Gegen-, Wechselwinkel.

Vierte Stufe. Lehre von den Flächen. Begriff, Arten der Flächen — Figuren, Begriff und Arten im Allgemeinen. Dreiecke — Arten und Bildung. Vierecke. Einführung in die Flächenmessung, Grundform der Flächenmaße ist das Quadrat — Grundmaß das Quadratmeter. Hieher gehörige Uebungen im Resolviren und Reduciren, Resolutionszahl 100. (1 □ m = 100 □ dm.) Flächenberechnungen: Quadrat (in gehobenen Classen auch Ausziehen der Quadratwurzel), Rechteck, Rhombe, Rhomboid, Dreieck, Trapez, Trapezoid. Arten, Bildung und Berechnung der Vielecke. Erklärung der verschiedenen Linien des Kreises. Berechnung des Kreises und verwandter Figuren. Das Wichtigste über Deckung, Aehnlichkeit und Gleichheit der Figuren. (In gehobenen Schulen der pythagoräische Lehrsatz.)

Fünfte Stufe. Die Lehre von den geometrischen Körpern und deren Berechnung. Zur Vervollständigung des Anschauungscursus (Stufe 1) hier nun eingehender über: Begriff und Arten — Classificirung. Körpermessungen. Grundform der Körpermaße ist der Würfel (Cubus) — Grundmaß das Cubikmeter (Raummeter). Eintheilung der Körpermaße. Hieher gehörige Uebungen im Resolviren und Reduciren. Resolutionszahl 1000. (1 c. m = 1000 c. dm.) Weitere Körperbeschreibungen und Berechnungen der verschiedenen Prismen, Pyramiden, Flache, wie der Walze, des Kegels und der Kugel. (In gehobenen Oberclassen: Ausziehen der Cubikwurzel — vielleicht auch Anfertigung der wichtigsten Körpernetze.)

B. Lehrmittel. Nöthig sind: die verschiedenen geometrischen Körper — aus Holz oder Pappe; ein Maßstab — ein oder zwei Meter lang, in Dezimeter und Zentimeter eingetheilt; ein hölzerner Zirkel, ein Winkelhaken, ein großer Transporteur; in der Hand der Schüler besonders: ein Lineal mit metrischer Eintheilung, ein kleines rechtwinkeliges Dreieck, ein Transporteur, ein Zirkel.

C. Literatur. 1. A. Pickel, die Geometrie der Volksschule. Anleitung zur Ertheilung des geometrischen Unterrichts in Stadt- und Landschulen, durchweg auf das Princip der Anschauung gegründet. 2. Fritz Kaselitz, die Formlehre in der Volksschule — in 2 Heftchen. Dazu: Umfang, Ziel und Methode der Raumlehre in der Volks- und Mittelschule. Von demselben: die Geometrie in der Bürgerschule, 2 Heftchen. 3. V. Schäffer, die Elemente der Raumlehre als Lehrstoff für Anschauungs- und Verstandesübungen. 4. C. Kehr, Praktische Geometrie für Volks- und Fortbildungsschulen, sowie für Präparandenanstalten. (Für die Volksschule hat der Lehrer eine Auswahl zu treffen.) Außerdem nennen wir noch: Geometrische Formlehre von Dr. Zizmann; Handbuch der Raumlehre für Stadtschulen 2c. von Fr. Oehmke. Leitfaden für den Unterricht in der Raumlehre von Battig.

Viertes Capitel.

Methodik des Geschichtsunterrichtes.

Einleitung.

§. 178.

„Religion und Geschichte sind ethische Lehrstoffe.“ Mit diesem Wort bezeichnet Dr. Roth beides die hohe pädagogische Bedeutung der Geschichte, wie den Geist, mit dem sie erfaßt, aus welchem sie gelehrt sein will. Dr. Luther urtheilt über den religiösen Geist der Geschichte ganz ebenso. Er thut das in dem bereits bei der Methodik der bibl. Geschichte angeführten Wort: „Was die Philosophie und die ganze Vernunft lehren oder erdenken kann, das zum ehrlichen Leben nützlich ist, das gibt die Historie mit Exempeln und Geschichten gewaltiglich, und stellet es gleichsam vor die Augen, als wäre man dabei und sähe es geschehen. Wenn man's gründlich besinnet, so sind aus den Historien und Geschichten fast alle Rechte, Künste, guter Rath, Unterricht, Weisheit sammt allen Tugenden als aus einem lebendigen Brunnen gequollen; das macht, die Historien sind nichts anderes, denn Anzeigung und Merkmal göttlicher Werke und Urtheile, wie er die Welt, sonderlich die Menschen erhält, regiert, straft und ehrt, nachdem ein Jeglicher verdient Böses oder Gutes.“

So hoch der deutsche Reformator von der Geschichte gehalten, so hat die deutsche Volksschule diesem Gegenstande gleichwol noch lange die berechtigte Aufnahme versagt; hat sie doch selbst die ihr so nahe liegende biblische Geschichte erst spät als Gegenstand aufgenommen und nach Gebühr gewürdigt. Bis auf die jüngste Zeit theilte man der Weltgeschichte nur ein sehr kärglich Maß von Zeit zu; denn in einem Turnus von zwei Jahren sollten (z. B. in Sachsen) in der Oberclasse bei nur einer Stunde wöchentlich nach einander behandelt werden: Geographie mit Vaterlandskunde, Weltgeschichte mit Vaterlandsgeschichte, Naturgeschichte, Naturlehre. Anderwärts verwies man, was aus diesen realen Gegenständen gelehrt werden sollte, in die Lesestunde, wo die Geschichte mit den im Lesebuche befindlichen Geschichtsstoffen abgefunden wurde. Hier sind uns Nachbarvölker mit besserer Würdigung der Geschichte für ihre nationale Bildung vorangegangen; denn in Frankreich, England und der Schweiz wird die Jugend viel mehr in die Landesgeschichte eingeführt. In Rußland werden wichtige nationale, besonders epochemachende Ereignisse jährlich als nationale Feste sogar kirchlich gefeiert. Bei dem Volke Israel hatte der Herr selbst geordnet, daß seine nationalen Erlebnisse und Großthaten aufgeschrieben würden zu bleibendem Gedächtniß, und daß die Hausväter sie ihren Kindern und

Hausgenossen erzählen sollten. Das jüdische Oster-, Pfingst- und Laubhüttenfest waren nicht allein religiöse, sondern auch bürgerlich nationale Feste. Nur wenn ein Volk seine Geschichte im Gedächtniß lebendig bewahrt und so im Zusammenhange seiner nationalen Vergangenheit bleibt: nur dann kann und wird sich der nationale Geist bei ihm frisch erhalten und fortentwickeln. Nur in seiner Geschichte wird es sich seiner historischen Mission bewußt. Wenn dagegen ein politisches oder kirchliches Gemeinwesen aufhört, sich für seine historische Vergangenheit zu interessiren, dann geht es politisch und kirchlich sicher zurück. Darum muß die christliche Jugend mit der Geschichte der christlichen Kirche, die evangelische mit der Geschichte der evangelischen Kirche, die deutsche Jugend mit der Geschichte des deutschen Volkes bekannt gemacht werden. Geschieht das nicht, dann kommt es wol dahin, daß — wie v. Wetterkop sagt — die Jugend auf den Wahn kommt, „die Geschichte fange erst mit diesem Geschlechte an und sie könne von ihm wenigstens beinahe bis an's Ende gebracht werden.“ Daher sagen wir weiter mit demselben Wetterkop: „Die Erziehung hat unter ihren Aufgaben die Eine mit an die Spitze zu stellen, daß der Jugend wieder zum Respect vor der Geschichte verholfen werde.“

Wir disponiren die in diesem Capitel zu behandelnden Stoffe wie folgt: 1. Begriff und Eintheilung der Geschichte. 2. Pädagogische Bedeutung der Geschichte. 3. Die wichtigsten Methoden des Geschichtsunterrichtes im Allgemeinen und Besondern. 4. Die Geschichte in der Volksschule — dazu skizzirte Entwürfe zu geschichtlichen Lehrvorträgen mit praktischen Bemerkungen. 5. Lehrmittel für den Geschichtsunterricht.

1. Begriff und Eintheilung der Geschichte.

§. 179.

Geschichte (von geschehen) ist im Allgemeinen Erzählung von Thatsachen und Ereignissen. Aber nicht jede Thatsache, nicht jedes Ereigniß ist weltgeschichtlich, sondern nur solche, die für ein Volk oder für die Menschheit von besonderer Bedeutung gewesen, resp. noch sind.

Da ein Volk erst weltgeschichtliche Bedeutung gewinnt, wenn es ein geordnetes Staatsleben anstrebt und verwirklicht, so erklärt man Geschichte im Allgemeinen auch als die historische Darstellung von der Entstehung, dem Wachsthum und (eventuell) dem allmähligen Untergange der Staaten und Völker, oder als die Erzählung von dem Ursprunge, der Entwicklung und (resp.) dem endlichen Verfall der Staaten und Nationen.

Je höher die geistige Cultur eines Volkes, desto mannichfaltiger sein nationales Leben, politisch, wie in Wissenschaft und Kunst, desto bedeutungsvoller auch sein politischer und culturgeschichtlicher Einfluß auf andere Völker oder auf die Menschheit. Die Völker, die in ihrer Cultur am höchsten standen oder stehen, sind darum auch geschichtlich die bedeutsamsten. (Griechenland, Rom — Deutschland, Frankreich, England.)

Geschichte ist eine Wissenschaft von unermeßlichem Umfange. Im weitesten Sinne des Wortes begreift sie Alles in sich, was von Anfang an bis auf die Gegenwart auf der ganzen Erde bei den uns bekannten Völkern historisch Denkwürdiges geschehen. In diesem Umfange heißt sie Universalgeschichte, auch allgemeine Weltgeschichte oder — weil der Begriff Welt an sich schon allumfassend ist — kurzweg Weltgeschichte. Diese verzweigt sich in Specialgeschichten der einzelnen Völker. Wenn man die Culturzustände in's Auge faßt, so gibt es auch Cultur-Geschichte — auf den Gebieten der Wissenschaft, wie der Künste 2c. (Geschichte der Philosophie, der christlichen Dogmen, der Poesie, der Musik u. s. w.)

2. Pädagogische Bedeutung des Geschichtsunterrichtes.

§. 180.

Wenn „Religion und Geschichte ethische Stoffe" sind, so muß Geschichte auch ethisch bilden. Aber das ist nur eine Seite ihres pädagogischen Einflusses; sie bildet den Geist vielseitig. Schon Cicero sagt von ihr: „Die Geschichte erleuchtet den Verstand, veredelt das Herz, spornt den Willen und lenkt denselben auf schöne Ziele." Wie hiernach die Geschichte intellectuelle, sittliche, Willens- und Charakterbildung gibt, so übt sie ebenso in besonderer Weise ihren bildenden Einfluß auf Gedächtniß, Phantasie und Vernunft.

Wir ordnen diese psychologischen Kategorien und besprechen nach einander den Einfluß, den die Geschichte auf Gedächtniß, Phantasie, Verstand, Vernunft, Sittlichkeit und Religiosität auf Willen und Charakter ausübt.

I. a. Gedächtnißbildung. Geschichte ist ein realer Gegenstand und hat als solcher viel Merkstoffe (Namen, Zahlen, Thatsachen 2c.). Nach Schleiermacher ist aber Geschichte als solche in besonderer Weise gedächtnißbildend. Er sagt darüber: „Für das Gebiet der Volksschule ist, was Gedächtnißbildung anlangt, kein Stoff wichtiger, als der sich unmittelbar an das Leben anschließende — als Geschichte. Woher das? Eben daher, „weil Geschichte sich unmittelbar an das Leben anschließt." Das Kind interessirt sich aber vorzugsweise für menschliches Thatleben. Was aber das Kind interessirt, das merkt es leicht, weil gern.

b. Bildung der Imagination und Phantasie. Wenn Geschichte anschaulich erzählt wird, so regt sie die kindliche Imagination und Einbildungskraft energisch an. Erzählt man die Zerstörung Karthagos oder Jerusalems, den Kampf der Horatier und Curiatier, den Feldzug des Cyrus gegen die Massageten, den Kampf bei Thermopylä, oder was sonst: überall malt sich bei lebendiger Erzählung und anschaulicher Schilderung das Kind die betreffende Scene aus. Diese innere Historienmalerei gestaltet sich in größerer oder geringerer Klarheit, je lebhafter die kindliche Einbildungskraft an sich ist, je mehr sie durch Uebung entwickelt worden. Bilderwerke mit Darstellung historischer Scenen kommen der inneren Malerei zu Hülfe, klären und berichtigen sie.

c. Verstandesbildung. Dem Thun historischer Personen liegen durchdachte Pläne und politische Ziele zu Grunde. (Große Feldherrn entwerfen Schlachtpläne — Moltke der Schlachtendenker; große Staatsmänner verfolgen hohe politische Ziele.) Die Thaten historischer Personen sind mithin verwirklichte Gedanken. Fragen der Art: was wollte man? warum that man das? mit welchen Mitteln, in welcher Weise führte man es aus? mit welchen Erfolgen? drängen sich der denkenden Geschichtsbetrachtung allenthalben auf. Darum ist der Geschichtsunterricht in der That eine stete Uebung im Denken, Urtheilen und Schließen.

d. Vernunftbildung. Vernunft ist das Vermögen der Ideen. Historischen Thatsachen liegen historische Ideen zu Grunde; denn diese sind die verborgenen Triebfedern derselben. Die Verwirklichung idealer Ziele erfordert geniale Mittel. Und nicht bloß menschliche, sondern auch göttliche Ideen liegen in der Geschichte verwirklicht vor. Soll nicht das Kind auch diese Ideen erkennen oder wenigstens ahnen lernen? Gerade sie sind es, die den Geist befruchten und ihn in seiner intellectuellen Bildung zum Reich des Idealen erheben. Viele historische Specialitäten mögen vergessen werden: die Ideen sind unverlierbar. „Je mehr es dem Geschichtsunterricht gelungen ist, überall den ideellen Kern, an welchen Thatsachen sich wie Krystalle ansetzen, erkennen zu lassen, desto weniger wird die Zeit dem Schüler von seinem geistigen Besitzthum rauben; je mehr dagegen der Geschichtsunterricht sich an unbedeutenden Einzelheiten der territorialen Chronik zersplittert oder auf dürre Uebersichten sich beschränkt, desto sicherer wird das Gelernte, trotz aller Wiederholungen, verloren gehen.“ (A. Petsch, Päd. Jahresb. v. Lüben. 1865.)

II. a. Ethische und sittlich nationale Bildung. „Der geschichtliche Unterricht verhilft durch Belehrung über Motive und Folgen edler und unedler Thaten, zugleich zu sittlichen Urtheilen über Recht und Unrecht, Wahrheit und Trug, Wesen und Schein.“ (Prange.) „Eine Macht sittlicher Einwirkung liegt in diesem Gegenstande, wie, Religion ausgenommen, in keinem andern. Gleich auf der

ersten Stufe des Geschichtsunterrichtes treten jene Persönlichkeiten alle auf, die ein so lebendiges Interesse für sich zu erwecken, das junge Gemüth in so hohem Grade an sich zu ketten wissen. Es ist eine Art Freundschaft, welche der Knabe mit jenen Helden der Vorzeit schließt. Denn weniger die geistige Größe fesselt ihn als die sittliche. Was das Gemüth anspricht, was die Phantasie erfreut, was das Gefühl erregt: nicht die Gedanken, die Menschen sind es, welche der Knabe lebendig ergreift: ein Leonidas, ein Epaminondas, ein Alexander, ein Camillus und so viele Andere. Wer könnte es leugnen, daß etwas Sittliches in diesem persönlichen Hingezogenwerden liegt? Es hat etwas Erhebendes, Spornendes, Läuterndes. So liebenswürdig diese Freundschaft für die sittlichen Größen des Alterthums, so gesegnet ist sie auch, ein Keim edler Gedanken und Entschließungen, ein Anstoß zu sittlichem Aufschwung, ein Damm gegen Gemeinheit." (Aus Harleß, Zeitschrift für Protestantismus und Kirche.) Im Lichte der Sittlichkeit erscheint uns die Geschichte als eine sittliche Weltordnung, in welcher uns die vergeltende Gerechtigkeit Gottes oft so greifbar entgegentritt. Paulus deutet auf dieß Walten der göttlichen Gerechtigkeit im Brief an die Römer, wo er sagt: „Gottes Zorn vom Himmel wird geoffenbaret über alles gottlose Wesen und Ungerechtigkeit der Menschen." Weltgeschichte ist Weltgerichte. Das Kind hat aber, wie schon bemerkt, gerade für das Sittliche der historischen Personen und Völker viel Sinn. Sein sittliches Urtheil bildet sich sehr früh. Zwar ist es oft schwer, oft unmöglich, den wahren sittlichen Werth menschlicher Handlungen richtig zu würdigen. Wenn aber das Kind eine objectiv edle That als eine sittlich gute ansieht, so störe man es ohne triftige Gründe nicht in solch guter Meinung. Die moralische Behandlung der Weltgeschichte möge aber nicht ausarten in sentimentale und seichtige Nutzanwendungen. „Wir können es nicht gut heißen — sagt Palmer in seiner Pädagogik — wenn die Geschichte nach der Manier jener kleinlichen Nutzanwendungen gelehrt wird, da in jeder historischen Gestalt der Nutzen der Tugend, die schlimmen Folgen des Lasters nachgewiesen werden sollen, so daß die Geschichte nur ein großes Buch voll Beispiele des Guten und Bösen ist." Man verletze auch nicht das historische Wahrheitsgefühl dadurch, daß man aus Menschengefälligkeit unedle Thaten als edle, geringfügige als große darstellt. Auch der Patriotismus hat einen sittlichen Hintergrund. Wenn die Geschichte Vaterlandsliebe weckt, wenn sie das nationale Bewußtsein klärt und kräftigt; dann bildet sie national-sittlich. Zu sorgsamster Pflege des nationalen Sinnes hat die jetzige deutsche Volksschule um so mehr Verpflichtung, als der neu erwachte nationale Geist noch gegen antinationale Bestrebungen zu kämpfen hat.

b. Religiöse Bildung. Gott ist nicht bloß Schöpfer und Erhalter, er ist auch Regent der Welt. Denn „der gemacht hat, daß von Einem Blute aller Menschen Geschlechter auf dem ganzen Erdboden

wohnen, der hat auch Ziel gesetzt und zuvor versehen wie lange und weit sie wohnen sollen, daß sie den Herrn suchen sollten, ob sie doch ihn (in ihren historischen Schicksalen) fühlen und finden möchten, und zwar er ist nicht ferne von einem Jeglichen unter uns." (Act. 17, 26. 27.) Ja gewiß, Gott waltet in der Weltgeschichte, darum hat diese auch ihre religiöse Seite. Dieses Walten tritt dem Kinde nirgends so greifbar entgegen als in der biblischen Geschichte. Aber auch in der Weltgeschichte ist es erkennbar genug. Eine Geschichtsbehandlung, die Gott außer Acht läßt, kann über Vieles nicht anders als fatalistisch urtheilen. Wer erhält die zahllosen Weltenkörper und führet sie im unermeßlichen Raume so sicher ihre Bahnen, daß es in ihren Ordnungen auch nicht an einer Sekunde fehlet? Das ist die allmächtige Hand des großen Gottes, der alle Dinge trägt mit seinem kräftigen Wort. Aber nicht weniger groß und wunderbar ist Gottes Walten im Reiche freier Wesen, ja hier ist es noch viel wunderbarer. Denn hier verbindet sich das göttliche Wollen mit der menschlichen Freiheit dergestalt, daß des Menschen Thun sein eigenes bleibt, also daß es nach dem Gesetz der göttlichen Gerechtigkeit gerichtet werden kann. Hier muß man ausrufen: „Unser Gott ist groß und von großer Kraft und ist unbegreiflich, wie er regieret." Wie tief aber die göttliche Providenz in den Gang der Weltgeschichte eingreift, lehren unter Anderem die messianischen Weissagungen, die Weissagungen von den vier Weltmonarchien im Daniel, so wie andre auf die Schicksale der Völker sich beziehende Weissagungen. Alle diese Weissagungen haben sich wunderbar erfüllt. Vor diesen Wundern der göttlichen Weltregierung kann man nur anbetend ausrufen: „O welch eine Tiefe des Reichthums, beides der Weisheit und Erkenntniß Gottes! Wie gar unbegreiflich sind seine Gerichte, und unerforschlich seine Wege! Denn wer hat des Herrn Sinn erkannt? Oder wer ist sein Rathgeber gewesen? Oder wer hat ihm etwas zuvor gegeben, das ihm werde wieder vergolten? Denn von ihm und durch ihn und zu ihm sind alle Dinge. Ihm sei Ehre in Ewigkeit."

III. Willensbildung. Große Thaten wirken auf das Thatleben der Seele — auf den Willen unmittelbar. „Muth macht Muth" — sagt Plato. Die im Homer erzählten Heldenthaten trieben den jugendlichen Alexander mächtig zu Heldenthaten; Alexander's Heldenthaten wieder den Julius Cäsar zu patriotischen Großthaten. Edle Thaten reizen zur Nachahmung, despotischer Uebermuth erregt Unwillen, weckt die Widerstandskraft. Wenn man doch bei lebendigen Schilderungen ergreifender Scenen im innern Seelenleben des Kindes schauen könnte, wie es jede Heldenthat im Geiste mit durchkämpft, wie es sich entschieden auf die Seite derer stellt, die eine gerechte Sache führen u. s. w. Gewiß, die Weltgeschichte ist für Willensbildung ein vorzüglicher Stoff.

Sofern Geschichte dem Willensleben des Kindes eine bestimmte Richtung auf das Gute und Edle gibt, die Tugend der Vaterlandsliebe

weckt und nährt, bildet sie zugleich seinen Charakter. Nur wolle man nicht vergessen, daß bei Kindern von ausgeprägtem Charakter noch nicht die Rede sein kann.

3. Methoden der Geschichtsbehandlung.

§. 181.

„Die Geschichte ist eine Lehrmeisterin der Menschheit, und wenn sie es nicht wird, so tragen die Jugendlehrer der Geschichte die Schuld daran" — sagt Herbart. Dieß Wort führt uns auf die unterrichtliche Behandlungsweise der Geschichte, deren es verschiedene gibt.

1. Je nachdem man aus dem Gebiete der Geschichte nur Lebensbilder wichtiger Personen gibt, oder aber zusammenhängende Geschichte je eines einzelnen Volkes, oder der Menschheit unterscheidet man eine biographische, eine ethnographische, eine synchronistische Geschichtsmethode. Diese drei Weisen verhalten sich also wie Person — Volk — Menschheit.

a. Die biographische Geschichtsbehandlnng hebt aus dem großen Gebiet der Geschichte nur wichtige historische Personen heraus und erzählt deren Thaten; sie gibt historische Lebensbeschreibungen. (Biographien von Cyrus, Alexander, Karl dem Großen.) Die Erzählung von historischen Ereignissen (z. B. von folgenreichen Schlachten — Hermannsschlacht — Erdbeben in Lissabon), von wichtigen Erfindungen (Schießpulver, Buchdruckerkunst, Entdeckung von Amerika u. dergl.) nennt man Einzelbeschreibung oder Monographie. Beide Formen kommen im Elementarunterricht vor, daher man hier von einer biographisch-monographischen Geschichtsmethode redet. Die biographisch-monographische Geschichtsmethode gibt nur Geschichten aus der Geschichte, keine zusammenhängende Geschichte.

Es ist aber ein Unterschied zu machen zwischen einer historischen Biographie für die Elementarschule und einer wissenschaftlich gehaltenen für höhere Lehranstalten. Die wissenschaftliche Biographie behandelt die betreffende Persönlichkeit als Träger einer historischen Idee, deren Leben und Thaten eben deßhalb als epochemachend für die Geschichte ihres Volkes oder auch der Menschheit gelten. Eine Biographie dieser Art ist das Leben Alexander's von Pfizer. Hieher gehören weiter die Biographien deutscher Kaiser in Giesebrecht — die „Helden Griechenlands und Roms im Krieg und Frieden" von H. W. Stoll.

Die elementare Form der Biographie finden wir in der einfachsten und schönsten Form in den biblischen Geschichten. Wir erinnern nur an die Erzählungen von Joseph, Moses, Josua, Gideon, Saul, David, Salomo, Elias. So einfach diese Lebensbilder sind, so enthält doch jedes zugleich ein wichtiges Stück der Volksgeschichte Israels.

b. Die ethnographische Geschichtsbehandlung. Hier wird die Geschichte eines einzelnen Volkes behandelt, und zwar nach seinen Anfängen, nach seiner geschichtlichen Fortentwicklung bis herauf auf seine Gegenwart, resp. bis zu seinem Untergange. Das geschichtliche Leben eines Culturvolkes steht aber in vielfachen Beziehungen mit dem seiner Nachbarvölker. Darum wird man bei der deutschen Geschichte fremde Völker, wo sie auf die Geschicke Deutschlands eingewirkt haben, mit berühren.

c. Die synchronistische Geschichtsbehandlung. Diese Methode gehört nur in höhere Lehranstalten. Wenn die ethnographische Lehrweise die Weltgeschichte gleichsam in Längendurchschnitten behandelt, so macht die synchronistische Querdurchschnitte. (Schlosser — Nösselt). Sie widmet wol dem Volke, das zu einer Zeit im Vordergrund der Geschichte steht, die meiste Zeit, aber gibt von allen andern Völkern, die zu derselben Zeit historisch bedeutsam sind, ausführlichen Bericht. Sie gibt also nicht die Geschichte eines Volkes, wie die ethnographische Methode, sondern Völkergeschichte.

Jetzt ist uns klar, daß die biographische, die ethnographische und synchronistische Geschichtsbehandlung sich wirklich verhalten wie Person — Volk — Menschheit; denn die biographische Methode gibt nur Lebensbilder von wichtigen historischen Personen, die ethnographische behandelt je die Geschichte eines einzelnen Culturvolkes von Anfang bis zu Ende, die synchronistische aber die gleichzeitigen geschichtlichen Begebenheiten aller Culturvölker, also der historischen Menschheit.

Man unterscheidet der Zeitfolge nach ferner eine chronologische und eine nicht-chronologische Geschichtsbehandlung. Nicht chronologisch ordnet z. B. die gruppirende Methode. Die chronologische Methode ist weiter entweder chronologisch progressiv oder chronologisch regressiv.

a. Die chronologisch progressive Methode. Sie erscheint als die einfachste und natürlichste; denn sie erzählt die Thatsachen, wie sie sich nach und nach in der Zeit zugetragen haben. In der zeitlichen Folge liegt ihre stufenweise Entwicklung, also ein stetiger Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten, von keimartigen Anfängen zur successiven Entwicklung. Die Anfänge der Geschichte aller Völker sind patriarchalischer Natur — meist Familiengeschichten. Diese sind aber dem Kinde viel verständlicher, als die complicirten Verhältnisse eines ausgebildeten Staatslebens. Es leuchtet ein, daß, wenn in gehobenen Volksschulen ein einigermaßen vollständiger Cursus der Geschichte in biographischer Form gelehrt wird, dieß nach der chronologisch progressiven Folge zu geschehen hat.

b. Die chronologisch regressive Methode. Sie beginnt mit der Gegenwart und führt von da rückwärts bis zu den Anfängen aller Geschichte. Niebuhr empfiehlt sie mit den Worten: „Niemand kann das Leben der vergangenen Zeiten anschauen, der nicht eine

Kenntniß des gegenwärtigen besitzt und dasselbe beherrscht." Anerkannte Pädagogen (Jacobi) motiviren ihre Naturgemäßheit methodisch, indem sie gegen die progressive Methode einwenden, „sie führe die Jugend in ihr ganz fremde Lebensverhältnisse ein, von denen sie eine um so unvollkommenere Vorstellung erhalten müsse, weil sie von den gegenwärtigen gänzlich abweichen, zu deren Verständniß ihr die Mittel fehlten. Eben darum sei der regressive Weg viel natürlicher. Das Leben, wie es ist und vorliegt, verdiene die erste Aufmerksamkeit des Schülers; es verlange die gesunde Methodik vom Nahen zum Entfernten zu schreiten." Hier haben wir wieder einmal ein Beispiel dafür, wie man in der Praxis mit einer an sich richtigen Regel auf ganz verkehrten Weg gerathen kann. Ist denn das zeitlich Nahe als solches auch das für's Kind Begreifliche und Faßbare? Ist es als solches elementar? Benecke sagt ganz richtig: „Das der Zeit nach Nächste ist keineswegs auch das dem kindlichen Verstande Zunächstliegende." Er findet es verkehrt, mit der Geschichte der Gegenwart, der von tausendfachen Interessen bewegten und wegen ihrer universellen Beziehungen und Verwicklungen nur dem hinlänglich vorgebildeten Sinne erfaßbaren, beginnen zu wollen.

Uebrigens gibt es nirgends eine streng durchgeführte regressive Methode; es muß sich diese mit der progressiven verbinden. Nachdem sie die Gegenwart behandelt, schreitet sie etwa auf 1848 zurück und führt von da vorwärts bis zur Gegenwart; dann beginnt sie vielleicht mit 1830 oder 1813 und geht von da wieder bis 1848 u. s. f.

3. Pragmatische Geschichtsbehandlung. Ihr Gegensatz ist die naive, chronikenartige Erzählung, die einfach die Thatsachen berichtet, ohne alle Reflexion. Diese Eintheilung beruht auf der Weise der Geschichtschreibung.

Das Wort „pragmatisch" und „Pragmatismus" wird in verschiedenem Sinn genommen. Wenn Grube schreibt: „Man merkt es, unsern beßten Schulbüchern an, daß sie sich von dem Gedanken, der Jugend eine zusammenhängende Weltgeschichte zu liefern, nicht haben ganz befreien können. Weil sie nun einen Pragmatismus, eine äußere Vollständigkeit und Ganzheit anstreben, geben sie auf der einen Seite zu viel, nämlich zu viel Stoffliches von Notizen, Namen und Jahreszahlen, das der Anfänger als rohen Ballast aufnehmen muß und nicht in Fleisch und Blut verwandeln kann, auf der andern Seite geben sie zu wenig, nämlich zu wenig in sich vollendete Einzelbilder, zu wenig individuelle charakteristische Züge, welche das geschichtliche Object vor die innere Anschauung des Schülers bringen und in seine Empfindung überleiten."

„Pragmatismus" ist aber etwas ganz Anderes, als bloße „äußere Vollständigkeit". Pragma bedeutet That, Ereigniß. Eine historische That ist stets die Verwirklichung einer historischen Idee. Die pragmatische Geschichtsschreibung erforscht also die

den historischen Handlungen zu Grunde liegenden Beweggründe, oder — wenn das Ereigniß ein nationales ist, die in den sittlichen und socialen Zuständen liegenden tieferen Ursachen, die eine wichtige nationale — eine Weltbegebenheit verursacht haben, mit einer gewissen Naturnothwendigkeit herbeiführen mußten. Bei der pragmatischen Geschichtsbetrachtung ketten sich die historischen Thatsachen und Ereignisse organisch aneinander. Dieser Organismus, der die historischen Erscheinungen nach ihrer Causalität, d. i. in ihrem innern, durch die näheren oder entfernteren Ursachen, so wie durch die mittelbaren oder unmittelbaren Folgen bedingten Zusammenhange aufzustellen bemüht ist — heißt Pragmatismus der Geschichte.

Aber wie verschlungen ist oft die Kette historischer Ursachen! Wie viele Ursachen verbergen sich da auch dem scharfsinnigsten Forscher! Dazu vertritt jeder Pragmatiker seinen Standpunkt — seine Anschauungen. Daher haftet der pragmatischen Geschichtsschreibung immer etwas von dem subjectiven Standpunkt des Geschichtsschreibers an. Man vergleiche Luther's Leben — etwa von Meurer oder nach Ranke — mit der Reformationsgeschichte von dem Katholiken Welter. So vorsichtig Welter als deutscher Katholik den Luther und sein Werk beurtheilt, so erscheint die Reformation bei ihm doch zuletzt nur als eine kirchliche Revolution. Die Kreuzzüge wird man vom religiösen Standpunkte anders beurtheilen, als vom culturhistorischen; das Verhalten des Churfürsten Moritz, oder die französische Revolution vom sittlichen Standpunkt aus anders als vom politischen. Es gibt aber auch einen höheren Pragmatismus, der eine höhere Leitung der menschlichen Dinge aufsucht und findet. Von diesem höheren Standpunkte aus fragt man sich: Würde ohne das drohende Andringen der Osmanen gegen den christlichen Westen, ohne die schweren Kämpfe von Seiten Frankreichs gegen die Uebermacht der Habsburger die Reformation Luther's Bestand gewonnen haben? Ist nicht diese Reformation durch die Erfindung der Buchdruckerkunst, durch das Aufblühen der humanistischen Studien im Abendlande in Folge des Falles des byzantinischen Reiches wesentlich vorbereitet und gefördert worden? Hier ist Gottes Fügung sichtbar. Wir dürfen darum in der Geschichte neben dem Thun des Menschen nirgends das Walten Gottes außer Acht lassen. „Die Geschichte — sagt Stahl — ist ein Kunstwerk nach Art ihres Fortganges, in dem alle Individuen nach ihrer Natur und Freiheit handeln, und dennoch, auch des menschlichen Widerstrebens ungeachtet, ja sogar mittelst desselben, der höhere Gedanke sich erfüllt; und sie ist ein Kunstwerk nach ihrem Inhalt, als harmonisch entfaltete Darstellung und Aufeinanderfolge göttlicher Ideen. Jedes Volk und jedes Zeitalter hat deßhalb in ihr einen besonderen Beruf, es ist der Träger eines göttlichen Gedankens und einer göttlichen Aufgabe in der Fortbildung des menschlichen Geschlechts.“ Diejenige Geschichtsbetrachtung, die im weltlichen Geschehen die göttlichen Gedanken aufsucht, ist der

höchste pragmatische Gesichtspunkt. Durch ihn kommt erst alle Geschichte zu ihrer vollen Einheit, zu innerem Zusammenhang — sie wird zum System. Wie aber das Christenthum die höchste Offenbarung Gottes ist, die alle anderen Offenbarungen in sich schließt und zu ihrer Fülle bringt: so ist nun auch das christliche Princip der beßte Leitstern durch das vielverschlungene und räthselvolle Gewirr der Menschheitsgeschichte. Lassen wir über diesen höchsten und wichtigsten Gesichtspunkt der Geschichtsbehandlung noch ein Wort von H. Dittmar folgen.

„Der Einheitsgrund, von welchem die ganze Geschichtsdarstellung so getragen werden soll, daß alle geschichtlichen Erscheinungen in nähere oder entferntere Beziehung zu ihm als dem leitenden Princip gesetzt werden, ist entweder der politische, der vorzugsweise die Entwicklung der staatlichen und volksthümlichen Verhältnisse vor Augen hat, oder der ethische, der die historischen Erscheinungen unter den Gesichtspunkt der Sittlichkeit stellt, oder der religiöse, der Alles auf das allgemeine Verhältniß der Menschheit zu Gott bezieht, oder endlich der christliche, der, weil die Fülle des Göttlichen und Menschlichen umfassend, als die universellste, alle jene anderen Principe (das politische und nationale, das ethische und religiöse) in sich schließt, und Staat und Kirche, Weltbürgerthum und Volksthum, Wissenschaft und Kunst, Handel und Gewerbe, somit alle bedeutsamen Lebensregungen in den Kreis seines Bewußtseins aufnimmt, sie einigend und verklärend durchdringt, und geläutert auf jenen gemeinsamen Lebensmittelpunkt zurückführt, in welchem die durch die Ursünde (die Selbstsucht) verderbte und von Gott abgefallene Menschheit ihre Versöhnung und Wiedervereinigung mit Gott findet. Da nun das christliche Princip nicht einseitig, sondern eben das wahrhaft allseitige und universelle ist, so ist es auch für die Universalgeschichte das vorzugsweise geeignete."

4. Die gruppirende Geschichtsmethode. Sie stellt verwandte historische Stoffe unter verschiedenen Kategorien zusammen, ohne dabei auf die chronologische Folge zu achten, z. B. häusliche Einrichtungen und Sitten — wichtige Erfindungen — Kriegshelden aus verschiedenen Zeiten — berühmte Gesetzgeber u. s. w. Dr. Fr. Haupt spricht sich darüber im Vorwort zu seiner „Weltgeschichte nach Pestalozzi's Elementar-Grundsätzen und von christlicher Lebensanschauung" also aus: „Das Elementarische des Geschichtsunterrichts liegt nicht, wie viele glauben, in Biographien, obschon sie einfacher, verständlicher und ansprechender sind, als Staatsverhältnisse. Mit bloßen Biographien geht der größte Theil des Nutzens vom Geschichtsunterricht, der nur aus Verfolgung der Völkergeschichte und des Staatslebens gewonnen wird, verloren; es sei denn, daß die biographischen Darstellungen vom höheren Standpunkte aus unternommen und nur solche Personen geschildert werden, welche Träger einer historischen Idee gewesen sind. Auch das chronologische Princip kann nicht das Elemen-

tarische sein. Wird man sich darüber klar, a. welches die Elemente alles Geschichtsunterrichs sind (Gott und waltende Vorsehung, seine Gerechtigkeit, Weisheit. Liebe Güte; die Erde als mannichfach gestalteter und umgebildeter Wohnplatz der Menschen; der Mensch selbst in den drei Grundformen des Vereinslebens, Familie, Staat, Kirche; der Inbegriff der häuslichen und religiösen Tugenden, sowie der Schwächen, Fehler und Laster der Menschen; die verschiedenen Formen des häuslichen, öffentlichen und frommen Lebens; die ewigen Gesetze der im Volks- und Staatsleben sich kund gebenden Weltordnung; die Manifestationen des Geistes im Gebiete der Kunst und Wissenschaft u. s. w. u. s. w.), und b. in welche dem jugendlichen Fassungsvermögen entsprechende Reihenfolge sie zu ordnen sind, so kommt man der elementaren Geschichtsmethode näher. In der Natur der zweiten von diesen beiden Aufgaben liegt die Unmöglichkeit der Festhaltung des chronologischen Ganges, wenn nicht die ärgsten Sprünge gemacht werden sollen. Dem Kinde liegt eine andere Art von Fortschreitung näher. Am nächsten liegt ihm der häusliche Kreis. Geschichtsdarstellungen, welche diesem Kreise, dem Familienleben angehören, bilden daher die erste Stufe. Es gehören hierher kleine, lebendige Familiengeschichten aus dem Leben des Romulus, Cyrus, Alexander, Cato, Karl XII.; Kleobis und Biton, Krösus, Psammenit, Otto's und Adelheidens, Rudolph's von Habsburg, Heinrich's IV., Tarquinius und Friedrich's II. — Als zweite Stufe reihet sich von selbst eine Darstellung des geselligen Lebens an. Hierher gehören Geschichtserzählungen, welche den Blick aus dem engen Familienkreise in das Leben mit anderen Menschen hinüberleiten und die Begriffe Freundschaft, Versöhnlichkeit, Frömmigkeit, Weisheit u. s. w. durch lebendige Beispiele erläutern. (Solon und Krösus; Leopold von Oestreich; Ludwig von Bayern und Friedrich von Oestreich; Albrecht von Oestreich; Lykurg; Fabricius; Franklin; Lavater; Sokrates 2c.) Auf der dritten Stufe tritt der Schüler in die Anschauung des größeren Gesammtlebens, des Staatslebens, ein; er lernt Vaterland und Vaterlandsliebe würdigen (Spartaner), Staatseinrichtungen verstehen (Dejoces), den Gegensatz von Regierenden und Regierten begreifen (Titus, Carl der Große, Alfred der Große, Rudolph von Habsburg, Peter der Große; Friedrich der Große; Kambyses, Nero, Philipp II.; Semiramis, Elisabeth, Maria Stuart, Maria Theresia. — Alexander der Große, Napoleon, Gustav Adolph); seinen Blicken öffnet sich des Bürgerthums Herrlichkeit (Leonidas, Winkelried, Hofer, Brutus, Johanne d'Arc) u. s. w. — Nun wird der biographische Standpunkt verlassen und das Staats- und Volksleben selbst geschildert (Wesen, Bestandtheile, organische Gesetze, Bedingungen des Entstehens und Bestehens, Gefahren, Feinde, Gebrechen, Auflösung, Untergang — Völkerwanderung, griechische, englische Verfassung; Rom und Karthago; Armin; Washington; Kosciusko; Julius Cäsar; französische Revolution 1789, 1830 2c.) — Die vierte Stufe führt in's reli-

giöse Leben der Völker, die fünfte in Kunst und Wissenschaften, Erfindung und Entdeckung. — Das Ganze wird zuletzt durch eine chronologische Uebersicht der Geschichte der Menschheit zusammengefaßt, wobei historische Ideen den Eintheilungsgrund abgeben. Da die Hauptrichtung der Neuzeit in dem immer lebendiger und tiefer werdenden Gemeingefühl der Völker sich ausspricht, daß im Christenthume die einzig mögliche Grundlage für alle Lebensverhältnisse liege, daß auch für Kunst und Wissenschaft daraus Luft und Sonne ströme, so ist diese Lebensanschauung auch in den Schulen heimischer zu machen, und das Leben der Menschheit unter das Licht des Evangeliums zu rücken."

Man wird dem Haupt'schen Buche die Anerkennung nicht versagen, daß es methodisch angelegt ist. Die didaktischen Grundsätze nehmen für sich ein; aber sie sind praktisch falsch angewendet. Gesetzt, man wählte für die Pflanzenkunde 20 Repräsentanten aus. Wird man die wol so durchgehen, daß man erst von allen die Wurzeln, dann ebenso von allen je einzeln den Stamm, die Aeste, die Blätter, die Blüthen, die Früchte betrachten, darauf die Arten der Wurzeln, der Stämme, der Aeste, der Blätter ꝛc. systematisch zusammenstellen läßt? Das ist aber ohngefähr die zerpflückende Geschichtsmethode Haupt's. Sie hat auf dem Gebiete der Praxis nicht Boden gewinnen können und darf jetzt als antiquirt betrachtet werden.

Eine etwas andere Form der gruppirenden Methode hat F. Stiehl aufgestellt in der Schrift: „Der vaterländische Geschichtsunterricht in unsern Elementarschulen". Nach diesem Titel hat diese Methode nur die vaterländische Geschichte — speciell Preußen im Auge. Die Grundidee ist diese: Die Kirche hat ihr Kirchenjahr mit kirchlichen Festen, von denen jedes seine Festgeschichten hat. In ähnlicher Weise möge die Schule in ihrem Schuljahre nationale Festtage feiern, an denen sie wichtige nationale Thaten und Ereignisse behandelt, die in ihrer Gesammtheit gleichsam ein „nationales Evangelium" bilden. Stiehl selbst sagt: „Wir müssen einen großen Theil des vaterländischen Geschichtsstoffes nach einem nationalen Kalender gruppiren. Der ist freilich noch nichts im Bewußtsein des Volkes Vorhandenes, aber wir haben ja das künftige Volk vor uns. Thatsachen, deren Zeit und Tag als epochemachend, als eingreifend in unsere Vaterlandsgeschichte dasteht, müssen auch eben an diesem Tage, in dieser Zeit dem Bewußtsein der Kinder vorgeführt werden. Dadurch wird diesem Unterrichte eine Stelle im Leben der Kinder angewiesen, und er wird wirklich elementarisch, d. h. er knüpft sich an eine gelegentliche, wirklich vorhandene Anschauung (?) an. Damit kann nun nicht gefordert sein, daß für jeden Tag, oder jede Woche im Jahre eine Geschichte, und für jede Geschichte ein bestimmter Tag festgesetzt sei, aber um nur bei schon Bekanntem und Gewohntem stehen zu bleiben: sind nicht der 18. Januar, der 31. März, der 31. Mai, der 7., der 18. Juni, der 15., der 18. October Tage, um die und deren Umgebung aus der

vaterländischen Geschichte sich große, epochemachende Massen gruppiren? Und wie manche solcher Tage und Zeiten aus Deutschlands Geschichte sind werth, im Andenken des Volkes als Denksteine ausgezeichnet zu werden! Wodurch könnte das geistiger, edler und nachhaltiger geschehen, als daß man sich an den wiederkehrenden Tagen hineinversetzt in die ganze Vergangenheit!"

Die Idee Stiehl's verdient Beachtung. Sind doch der 31. October und der 25. Juni nicht bloß für die deutsche Kirche, sondern auch für die deutsche Schule schon immer wichtige jährliche Gedenktage gewesen. Ebenso sind Säcularjahre von Melanchthon, Schiller, Humboldt national gefeiert worden. Die Wahl der Stoffe müßte freilich so getroffen werden, daß sie einen geordneten Jahrescursus bildeten, ähnlich wie die Lebensgeschichte Christi in den Sonn- und Festtagsevangelien des Kirchenjahres auch ein Ganzes bildet. Das ist freilich bei der Weltgeschichte kaum oder gar nicht auszuführen. Daß die Stiehl'sche Idee noch andere Bedenken gegen sich hat, ist nicht in Abrede zu stellen. Namentlich ist nicht einzusehen, wie gewisse historische Thatsachen gerade dadurch, daß sie am Tage ihres Geschehens erzählt werden, für's Kind an Anschaulichkeit gewinnen könnten. Nicht die Tage als solche, nicht einmal die Personen sind im Geschichtsunterrichte das Anschauliche, sondern die Thatsachen, die Ereignisse; werden diese für's Kind anschaulich erzählt, so ist der Unterricht anschaulich. Sodann dürfte diese Kalenderordnung die Geschichte selbst sehr zerreißen.

5. Die angelehnte Geschichtsmethode. Wir verzeichnen drei Formen derselben: Anschluß an die Geschichte des Reiches Gottes — Anschluß an die Geographie — Anschluß an das Lesebuch oder Verlegung der Geschichte in die Lesestunde.

a. Anlehnung der Weltgeschichte an die Geschichte des Reiches Gottes.

Die Idee, den elementaren Geschichtsunterricht der Volksschule an die biblische und an die Geschichte der christlichen Kirche anzuschließen, liegt nahe. Es steht ja die Geschichte Israels in engster Beziehung mit allen vorchristlichen Culturvölkern — den Egyptern, Assyrern, Babyloniern, Medern, Persern, Macedoniern, Griechen, Römern; so tritt auch die Religion des neuen Bundes gleich von Anfang an mit den Weltreichen in so enge und mannichfache Beziehungen, daß man unmöglich Kirchengeschichte vortragen kann, ohne stetig auf Weltgeschichtliches Bezug zu nehmen, und umgekehrt.

Den Anfang des elementaren Geschichtsunterrichtes macht in jedem Falle die biblische Geschichte. Carl Ritter nennt sie die Vorhalle der Geschichte, durch die auch der Einzelne hindurchgehen müsse, ehe er zur Geschichte selbst gelange. Ebenso urtheilt Dr. Peter in seiner Schrift: Der Geschichtsunterricht auf Gymnasien, wo er sagt: „Es ist unseres Bedünkens von größter Wichtigkeit für unsere gesammte nationale Bildung, daß die bibl. Geschichte wieder in

ihr Recht eingesetzt werde. Eben dadurch wird zugleich dem Geschichtsunterrichte für diejenige Jugend, die wir im Auge haben — Sextaner und Quintaner des Gymnasiums — der größte Vorschub geleistet. Es ist schon der Stoff derselben von der Art, daß man nicht leicht einen passenderen für den ersten Geschichtsunterricht finden wird. Im alten Testamente sehen wir aus dem Familienleben den Staat hervorwachsen und die verschiedensten Stufen der Entwicklung durchlaufen. Zwar sind die Elemente der Entwicklung von beschränkter Art, indem sie sich lediglich um das Verhältniß zu dem in vergleichweise großer Reinheit erkannten höchsten Wesen herumgruppiren; grade diese Beschränktheit aber ist ein Vorzug für die Kinderwelt, weil der Horizont eben derselbe ist, wie der der Kinderwelt selbst, und daher dem Kinde nie etwas zugemuthet wird, was für seine Fassungskraft zu fern läge. Dieser Entwicklungsgang wird sodann im neuen Testamente abgeschlossen, indem das Judenthum untergeht, aber nur, um in einer reinern, höhern Gestalt wieder aufzutreten. Aus seinem Boden entsprießt das Christenthum, welches fortan den Inhalt und den Zielpunkt der weitern weltgeschichtlichen Entwicklung bilden soll. So ist die bibl. Geschichte ein Ganzes für sich, welches aber doch wieder durch seinen Ausgang mit der übrigen Geschichte in der engsten Beziehung steht, und zu dieser gewissermaßen den Schlüssel bietet. Dabei ist sie ungeachtet des unerschöpflichen Ideenreichthums, den sie darbietet, dennoch Geschichte; denn auch die Stiftung des Christenthums ist eine That und ein Ereigniß, und selbst die einzelnen christlichen Lehren werden nicht nur an bestimmte geschichtliche Situationen geknüpft, sondern sehr häufig auch (in den Parabeln) durch und durch in ein historisches Gewand gekleidet. Ferner aber ist diese Geschichte auch für die Jugend vorzugsweise geeignet, einmal, weil ihre Darstellung in der Luther'schen Uebersetzung eben so von dem poetischen Geiste des Orients als von dem wahrhaft deutschen Wesen des Uebersetzers durchdrungen ist, und sodann, weil sie in kleinere Stücke zerlegt werden kann, die obwol unter sich zusammenhängend, dennoch ein jedes für sich von den Schülern gelesen und angeeignet werden können, was natürlich der Jugend eine große Erleichterung gewährt."

Wenn Dr. Peter (neuerdings ebenso Provinzialschulrath Dr. Schrader in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre) die bibl. Geschichte als die beßte und naturgemäßeste Basis für den Geschichtsunterricht der unteren Gymnasialclassen — also für Knaben bis zum Alter von 12, 13 Jahren bezeichnet; so ist sie dieß gewiß in nicht minderm Grade für den geschichtlichen Unterricht in der Volksschule.

Ein Vertreter der Idee, den elementaren Geschichtsunterricht ganz an den der Geschichte des Reiches Gottes anzuschließen, ist Carl v. Raumer. Die Geschichte des Volkes Israel sei eine in sich abgeschlossene und werde doch von der Geschichte aller Völker berührt; sie trage die lebendige Energie in sich, mit der Erscheinung Christi sich zur

Weltgeschichte zu erweitern. Von da ab würde alsdann die letztere sich an die Kirchengeschichte anschließen. Gleicher Ansicht sind Baur und Kellner.

Hiezu bemerken wir: Anlehnung der Geschichte an die biblische und Kirchengeschichte ist wol möglich; doch halten wir es pädagogisch für angemessener, den Gegenstand in Mittel- und Oberclasse gehobener Volksschulen als eine selbstständige Disciplin zu behandeln.

b. Anlehnung der Weltgeschichte an die Geographie.

Land und Meer sind der Schauplatz der Geschichte; daher ist die Geographie eine nothwendige Hilfswissenschaft derselben. „Alle Geschichte wird der Jugend in die Luft geschrieben, wenn die Geographie nicht die Basis ist. So bietet sich die Verknüpfung der Geographie mit der Geschichte als nothwendig dar.“ (Schleiermacher.)

Eben weil die Geographie die Basis der Geschichte ist, hat man gemeint, es müsse sich dieser Unterricht ganz an die Geographie anschließen lassen. Man habe darum nur diese Basis methodisch wol zu ordnen — d. i. einen guten Lehrgang für die Geographie festzustellen; der Gang der Geschichte müsse sich dann dem der Geographie anbequemen. Fange man in der Geographie mit dem Vaterlande an, so habe man daran vaterländische Geschichte anzuschließen u. s. f.

Es ist nicht in Abrede zu stellen, daß der geographische Unterricht durch Geschichten aus der Geschichte belebt und interessant gemacht werden kann. Bei der Geographie von Leipzig wird man nicht verfehlen, wichtiger Schlachten zu gedenken, die dort geschlagen worden. Sollte man aber alle Schlachten, die dort zu verschiedenen Zeiten geschlagen worden, ausführlich erzählen, so würden die Geschichtsstoffe die geographischen erdrücken und benachtheiligen. Auch die Naturgeschichte hat die Geographie zur Basis. (Naturgeschichtliche Zonengemälde.) Es ist aber noch Niemandem beigekommen, einen geordneten Cursus in diesem Gegenstande an die Geographie anzuschließen. Man scheide nun ebenso Geographie und Geschichte. Das schließt nicht aus, daß man bei der Geographie Geschichtliches, bei der Geschichte Geographisches heranziehe; aber nie darf die Geographiestunde zur Geschichtsstunde, oder die Geschichtsstunde zur Geographiestunde werden. Es gilt auch in Bezug auf die einzelnen Lehrfächer als Gesetz: suum cuique.

Die praktische Unausführbarkeit, die Geschichte an die Geographie anzuschließen erweist Waitz sehr einleuchtend aus der ganz verschiedenartigen Natur beider Gegenstände. Er sagt: „Werden beide Gebiete zu einem Lehrgange verarbeitet, so wird entweder die Geographie der Geschichte sich fügen und anschließen müssen, oder umgekehrt diese jener. Die Geschichte geht von der Darstellung einzelner hervorleuchtender Personen aus; die räumlich und zeitlich dem Kinde fern stehen; die Geographie dagegen knüpft zuerst und am beßten an die räumlich

nächste Naturumgebung desselben an. Hieraus folgt: eine Verwebung beider zeigt sich schon in ihren Anfängen als unthunlich."

c. Anlehnung der Weltgeschichte an das Lesebuch.

In Lesebüchern, die grundsätzlich auch dem Sachunterrichte dienen wollen, findet man oft eine gute Auswahl von Geschichten aus der Geschichte, und zwar aus der Kirchen-, Welt- und Vaterlandsgeschichte. So gute Dienste auch Lesebücher dieser Art dem Geschichtsunterricht leisten können und wirklich leisten; so ist es doch verfehlt, einen so wichtigen Gegenstand mit einem andern zu verschmelzen, der im Grunde doch ganz anderen Lehrzwecken dient. Wir fordern für die Oberclasse auch gewöhnlicher Volksschulen für Geschichte stehend wenigstens eine Stunde wöchentlich. Nimmt man dazu, daß auch die bibl. Geschichte und das Lesebuch mit für Geschichte wirken, so geschieht dann für diesen Gegenstand in der einfachen Volksschule das Mögliche.

4. Lehrgang und Lehrweise der Geschichte in der Volksschule.

§. 182.

Wir haben nun näher zu bezeichnen, welche Geschichtsstoffe der gewöhnlichen Volksschule als ein Minimum zuzutheilen, und wie diese unterrichtlich zu behandeln sind.

1. Grundsätze, nach denen die Geschichtsstoffe in der Volksschule zu wählen.

Bei der unermeßlichen Fülle historischer Stoffe macht sich ein Wahlprincip nothwendig. In Sachsen bestimmte das Schulgesetz von 1835: „aus der Geschichte das Gemeinfaßlichste und Nothwendigste zu lehren, sowol im Allgemeinen, als in besonderer Beziehung auf das Vaterland." Diese Bestimmungen sind zwar sehr allgemein; aber diese Allgemeinheit ist ihr Vorzug.

Bei der Bestimmung: „das Gemeinfaßlichste" hat man an die geistige Fassungskraft und an die Bildungsstufe zu denken, wie sie sich bei Kindern durchschnittlich findet. Darüber, was Kinder interessirt, kann nur die Beobachtung einsichtiger und erfahrener Schulmänner entscheiden. Kinder interessiren sich nicht für bloße Namen und Zahlen; nicht für verwickelte Ländertheilungen; nicht für den oft sehr verschlungenen Organismus des Staatswesens; auch nicht für jede Entwicklung der Gesetzgebung und der Staatsverfassungen; auch viele culturgeschichtliche Partien gehen noch über ihren Horizont; aber sie haben Sinn für persönliche Tugenden und Heldenthaten, für merkwürdige Ereignisse, wichtige Erfindungen, Entdeckungen u. dergl. Sie lieben frische Lebensbilder von Personen, die in der Geschichte als nicht gewöhnliche Menschen dastehen, die mit Klugheit und Muth ungewöhnliche Ziele

verfolgten und erreichten, die als Tugendmuster dastehen. Nach diesen und ähnlichen Gesichtspunkten sind die Stoffe auszuwählen. Hiermit ist auch die Frage entschieden, ob die Volksschule alte, mittlere, neuere, ob Fürsten- oder Volks-, ob Kriegs- oder Kirchen- oder Cultur-, Literatur-, Kunstgeschichte u. s. w. lehren solle; sie hat aus allen diesen Gebieten das Gemeinfaßlichste und — wie wir gleich hinzufügen — das Nothwendigste zu geben.

Die Bestimmung: „Das Nothwendigste" blickt hinaus auf die wirklichen Bedürfnisse des Lebens. Hierbei hat der Lehrer sorgfältig zu ermessen, was bei uns zur allgemeinen Bildung gehört, und was dem künftigen Bürger aus der Geschichte seines engeren und weitern Vaterlandes, was das mündige Glied der Kirche aus der Kirchengeschichte zu wissen nöthig hat. Die gewöhnliche Land- und die höhere Bürgerschule werden zwar verschieden auswählen, beide müssen aber das geben, was einer gesunden nationalen Bildung förderlich ist. Das Gesetz überläßt hier das Specielle dem weisen Ermessen der Fachmänner und den Localstatuten.

Das Faßlichste und Nothwendigste soll ferner genommen werden aus der „Welt-" und aus der „vaterländischen Geschichte." Wiederum weise; denn das Kind ist beides „Welt- und Staatsbürger." Darum soll es wichtige Ereignisse beides aus der Welt- und aus der vaterländischen Geschichte kennen lernen. Ist in obiger gesetzlichen Bestimmung wol die Weltgeschichte mit Bedacht vorangestellt? Es erscheint das psychologisch gerechtfertigt. Denn das Kind ist, wenn bei ihm der Sinn für Geschichte erwacht, noch mehr kosmopolitisch als bewußt national. Wie Kinder unter sich die Ständeunterschiede ihrer Eltern noch ignoriren; so legen sie auch noch keinen Werth darauf, ob eine sie anziehende Geschichte sich in Persien oder Frankreich oder Deutschland zugetragen. Patriotismus ist ein Gefühl, das sich nicht verfrühen läßt; er ist ein ideales Gefühl, das zwar im kindlichen Gemüth keimen, aber zum bewußten und sich bethätigenden doch erst im Jünglingsalter sich entfalten kann.

2. Der Lehrgang. Verzeichniß der zu behandelnden Geschichtsstoffe.

Wir unterscheiden hier einen Vorcursus und den eigentlichen Geschichtscursus der Oberstufe.

A. Vorcursus für die Mittelstufe. Der geschichtliche Unterricht beginnt in der Volksschule mit biblischer Geschichte — sie bildet die Basis alles geschichtlichen Unterrichts in der Volksschule. In der Mittelclasse führt die bibl. Geschichte wiederholt auf historische Völker des Alterthums. Dieß mag den Lehrer veranlassen, an geeigneter Stelle, sei es in einzelnen Lehr- oder bibl. Geschichtsstunden oder in Stunden für vaterländische Geschichte, einfache Lebensbilder aus der Geschichte und dem öffentlichen Leben der Egypter, Phönizier, Assyrer,

Babylonier, Perser u. s. w. zu geben. Außerdem mögen in einer Stunde wöchentlich anziehende Lebensbilder aus der vaterländischen Geschichte gegeben werden. In Sachsen würden in gehobenen Mittelclassen folgende Stoffe zu behandeln sein:

1. Einiges aus der Urgeschichte des jetzigen Sachsens bis zur Gründung der Mark Meißen. 2. Conrad von Wettin. 3. Otto der Reiche. 4. Albrecht I. 5. Dietrich der Bedrängte. 6. Heinrich der Erlauchte. 7. Die treuen Brüder: Friedrich und Diezmann (Margarethe). 8. Friedrich der Streitbare (Universität Leipzig). 9. Friedrich der Sanftmüthige (Prinzenraub). 10. Leipziger Theilung 1485: Ernestiner—Albertiner. Albrecht der Beherzte. 11. Friedrich der Weise. 12. Johann der Beständige. 13. Johann Friedrich der Großmüthige. 14. Heinrich der Fromme — Kurfürst Moritz. 15. Vater August und Mutter Anna. 16. August der Starke. 17. Friedrich August der Gerechte. 18. Anton der Gütige — Constitution. 19. Friedrich August II. 20. Johann der Bewährte.

B. Hauptcursus — Oberstufe. Hier sind mit angemessener Ausführlichkeit folgende Stoffe zu behandeln:

1. Einzelbilder aus der Geschichte der Egypter, Assyrer, Babylonier. 2. Cyrus. 3. Die Phönizier. 4. Miltiades, Leonidas, Themistokles. 5. Alcibiades und Sokrates. 6. Alexander der Große. 7. Romulus — Rom. Tarquinius Superbus. 8. Fabricius—Regulus. 9. Hannibal. 10. Julius Cäsar. 11. Augustus. 12. Die Cimbern und Teutonen. Armin. 13. Constantin der Große. 14. Muhamed. 15. Bonifacius. 16. Karl der Große. 17. Heinrich I. und Otto I. 18. Heinrich IV. u. Gregor VII. 19. Die Kreuzzüge. 20. Friedrich I. Barbarossa. 21. Rudolph I. von Habsburg. 22. Wilhelm Tell. 23. Kaiser Sigismund — Johann Huß. 24. Buchdruckerkunst. Schießpulver. 25. Die Türken in Constantinopel. 26. Entdeckung Amerikas. 27. Columbus. 28. Luther. 29. Moritz von Sachsen. 30. Der schmalkaldische Krieg. 31. Karl IX. und die Bartholomäusnacht. 32. Der dreißigjährige Krieg. 33. Karl XII. von Schweden. 34. Peter der Große. 35. Friedrich der Große. 36. Die nordamerikanischen Freistaaten — Washington. 37. Die französische Revolution von 1789. 38. Napoleon Bonaparte. 39. Befreiungskriege. 40. Der schleswig-holstein'sche Krieg. (1864). 41. Der preußisch-österreich'sche Krieg (1866). 42. Der deutsch-französische Krieg von 1870 und 1871. Deutsches Kaiserreich.

Am Schluß möge, wenn thunlich, noch einmal die Geschichte des engeren Vaterlandes repetitorisch, eventuell erweiternd behandelt werden. Verfassungsfragen, Belehrungen über die gegenwärtige politische Lage rc. gehören in die Fortbildungsschulen.

3. Unterrichtliche Behandlung.

a. Vorbereitung von Seiten des Lehrers. Jedes Geschichtspensum hat der Lehrer für seine Schule besonders zuzubereiten. Dazu leisten Schriften, wie die von Mohr-Flathe, Kappe, Hahn (Geschichte des preuß. Vaterlandes) treffliche Hülfen. Aber der Lehrer muß auch größere Geschichtswerke studiren, theils um sich ganz in die Zeit hinein zu versetzen, aus der das zu gebende Geschichtsbild genommen, theils um gewisse specielle Züge zu sammeln, die die Kinder besonders ansprechen. Ebenso studire er gute Geschichtsbilder (v. Bülau-Brandes-Flathe) und wähle passende patriotische Lieder zur Verwendung.

b. Man erzähle die Geschichte frei, fließend, anschaulich, spannend, das Urtheil der Kinder über Gründe, Folgen, Recht und Unrecht der Handlungen stetig anregend, mit Gemüth, kurz, wie Jemand erzählt, der ein wichtiges Ereigniß erlebt hat und der lebendig ergriffen durch seine Erzählung einen Eindruck auf seine Zuhörer machen will, wie er ihn selbst gehabt.

Zusatz. Das Wort „erzählen" führen viele im Munde, ohne auch nur zu ahnen, was für eine schwere Kunst es bezeichnet. Solchen Lesern dürfte folgende Erzählung von Dinter zur Belehrung dienen.

„Eigentlich sollte kein Schullehrer angestellt werden — sagt Dinter — der nicht mit Gewandtheit, Leichtigkeit und Annehmlichkeit erzählen könnte — ein Punkt, auf den die Seminardirectoren oft noch viel zu wenig Rücksicht nehmen. Die Gabe, angenehm zu erzählen, ersetzt bei Vielen den Mangel an Gebundenheit der Katechisation. Ich kam unlängst in eine Schule, in der mir Angst wurde, als ich den Mann Bibellection halten und den Katechismus erklären hörte. Das wird schlecht ablaufen, dachte ich, wenn du anfängst, mit den Kindern zu sprechen. Aber ich irrte. Die Kinder verstanden, antworteten frei und unbefangen, waren in ziemlichem Grade lehrfähig und die Sache war mir ein Räthsel. Da ich aber nach der biblischen Geschichte fragte, da wurde mir Alles klar. Der Mann konnte Vieles nicht. Aber wie Geschichte behandelt sein will, verstand er meisterhaft. Daher das sittliche und intellectuelle Leben in seiner Schule. Merkt Euch das, Schullehrer! **Erzählen** müßt ihr können, besonders für diesen Gegenstand — die biblische Geschichte — ist das nothwendig. Uebung kann hier viel thun."

Soweit Dinter. Die Anwendung auf Weltgeschichte mache sich Jeder selbst.

C. Wichtige Namen und Jahrzahlen sind fest einzuprägen und fleißig zu wiederholen. Gewisse runde Zahlen merken sich besonders leicht: 888, 555, 333. 1500 vor Christus Moses, 1500 nach Christus Luther. Friedrich III. v. Oesterreich regierte von 1439—1493. Man mache aufmerksam, daß 39 umgekehrt 93 gibt. U. s. w. Ob für die Geschichte in der Volksschule die Mnemotechnik doch nicht gute Hülfen sollte leisten können?

D. Man halte auf gutes Wiedererzählen.

Zugabe. Wir lassen noch einige schulmäßig gearbeitete Entwürfe mit theilweisen Ausführungen folgen. Wir wählen zunächst Conrad von Wettin, den Stammvater des Sächsischen Fürstenhauses. Wir denken uns, der vaterländische Geschichtsunterricht beginne mit diesem Conrad. Dann gälte es zugleich, den Gegenstand passend einzuleiten.

Conrad von Wettin.

L. K. Als Gott der Herr sein Volk Israel aus Egypten errettet hatte, da führte er's zuerst in die Wüste Sinai. Hier wurde es plötzlich überfallen von einem sehr kriegerischen Volke — von den Amalekitern. Dem Volke war dabei sehr bange. Aber Josua versammelte alle streitbaren Männer aus Israel und stritt wider Amalek! Moses aber war auf dem Berge, und betete zu Gott um Sieg für sein Volk. Und siehe: Israel siegte herrlich! Da befahl Gott dem Mose: „Schreibe das zum Gedächtniß in ein Buch!" Moses that es. Ein solch' Buch, l. K., nennt man Geschichtsbuch. Jedes Volk hat

seine Geschichte, darum auch seine Geschichtsbücher, in denen geschrieben stehet, nicht bloß, welche Kriege es geführt, sondern auch, was sich sonst bei ihm in vergangenen Zeiten Wichtiges zugetragen. Beim Volk Israel war es Sitte, daß die Väter ihren Kindern erzählten, was in den vorigen Zeiten geschehen; denn es galt für eine Schande, von den Thaten der Väter nichts zu wissen.

Ihr seid Sachsen. Denn unser Volk heißt das Sachsenvolk, unser Land das Sachsenland. Das Sachsenvolk ist ein altes Volk und hat eine herrliche Geschichte. Es wäre für sächsische Landeskinder ebenfalls eine Schande, wenn sie aus der Geschichte ihres Volkes und Landes nichts wüßten. Das soll von euch nicht gesagt werden. Darum, m. l. K., will ich euch viel aus der Geschichte unseres Sachsenvolkes erzählen. Wir machen heute damit den Anfang.

Israel hatte einen Stammvater — den Abraham; die Hohenpriester in Israel stammten alle von Aaron ab. Nun kann ich euch zwar den Mann nicht nennen, von dem unser ganzes Volk abstammt, wol aber den Urahn, von dem unsere Königsfamilie abstammt, den Mann, der der erste Fürst war über den Theil unseres Landes, der das Stammland des jetzigen Sachsenlandes ist. Sein Name ist: Conrad, nach seinem Stammschlosse Conrad von Wettin genannt. Dieser Conrad war der erste erbliche Markgraf von Meißen. Von dem stammen alle Sächsischen Fürsten ab. Also

Conrad von Wettin.

Denkt euch über 700 Jahre zurück — da lebte dieser Conrad. Er wurde Markgraf von Meißen im Jahre 1123, und blieb es bis 1156 (1157). Ein merkwürdiger Mann, sein Leben ein merkwürdiges Leben! Ihr könnt das schon aus seinen Beinamen schließen; denn die Geschichte nennt ihn: den Großen, den Frommen, auch den Gerechten, endlich auch den Streitbaren; dieser Conrad muß also ein frommer, ein gerechter und tapferer Herr gewesen sein. Höret nun seine Geschichte.

1. Geboren wurde unser Conrad auf dem Schlosse Wettin, bei der Stadt Wettin. (Dieser Ort liegt hier an der Saale, etwa 2 Meilen von Halle. Seht's euch alle an!) Conrad's Vater hieß Thimo, seine Mutter Ida. Der Vater war ein edler und tapferer Mann, der deßhalb auch bei dem deutschen Kaiser in hohem Ansehn stand. Damals herrschte nämlich über ganz Deutschland ein Fürst als oberster Herr — der hieß Kaiser. Das große Reich war getheilt in viele kleinere Staaten und Länder, in: Herzogthümer, Fürstenthümer, Markgrafschaften, Grafschaften, über diese waren Herzöge, Fürsten, Markgrafen und Grafen gesetzt, die nannten alle den Kaiser ihren Oberherrn. Thimo war ein Graf; denn er regierte über eine Grafschaft. Wie hieß sie? — Graf Thimo war ein gar tapferer Mann, der seinem Kaiser immer treu beigestanden hatte; daher er auch beim Kaiser in hoher Gunst stand. Wegen seiner tapfern Thaten schenkte ihm der Kaiser (Heinrich IV.) 1103 die Mark Meißen, daß er da sollte Markgraf sein und seine Kinder nach ihm. Gerade an jenem Tage hatte der Kaiser eine harte Fehde zu bestehen. Thimo wollte ihm für seine kaiserliche Huld einen guten Dank auf dem Schlachtfelde thun, und kämpfte für seinen Kaiser tapfer wie ein Löwe. Es traf ihn aber ein feindliches Geschoß, daß er starb. So starb Thimo als Markgraf und war's doch nicht gewesen. Wie meine ich das? — Man ehrte den edlen und tapfern Thimo auch noch im Tode; denn sein Bild wurde in Lebensgröße in Stein gehauen, und im Dome zu Naumburg aufgestellt, wo es noch heute zu sehen ist.

2. Was der Vater nur dem Namen nach geworden, das wurde später der Sohn wirklich. Als Thimo starb, war Conrad noch jung. Nun hatte er einen bösen Vetter — den Grafen Heinrich von Eilenburg — der riß die Mark Meißen an sich. Als Conrad groß geworden, da wollte er dem Heinrich von Eilenburg die Mark Meißen wieder entreißen. Aber er focht unglücklich, gerieth sogar in Heinrich's Gefangenschaft. Der hielt ihn hart; unter Anderm ließ er

ihn in einem eisernen Bett schlafen. Zum Glück für Conrad starb Heinrich bald. Jetzt nahm sich der Kaiser (Heinrich V.) des Conrad an und übergab ihm feierlich die Mark Meißen, und zwar erblich, also so, daß sie bei Kind und Kindes Kind bleiben sollte für und für. Immer der älteste Sohn sollte als Markgraf das Land regieren. Das geschah im Jahre 1123.

Conrad war schon jetzt ein reicher Herr; denn er besaß die Grafschaft Wettin und die schöne Markgrafschaft Meißen. Später erbte er auch die Grafschaft Eilenburg; ferner erhielt er auch die Grafschaft Niederlausitz. (Alles auf der Karte zu zeigen.)

Unser Conrad war ein recht streitbarer Mann, ein großer Held im Kriege. Als der deutsche Kaiser Lothar 1137 nach Italien zog, wo er Feinde zu bekämpfen hatte — die deutschen Kaiser waren nämlich damals auch Herren über einen großen Theil von Italien — da sammelte Conrad alle seine Kriegsleute und zog mit ihm. Bei Belagerung der Stadt Ancona diente er dem Kaiser mit gutem Rath, aber auch mit tapferer That; denn er war fast der Erste, der in die widerspenstige Stadt eindrang. Kaiser Lothar starb noch in demselben Jahre (1137); es folgte ein neuer Kaiser, der hieß auch Conrad, und zwar Conrad der Dritte. Wie unser Conrad dem Kaiser Lothar im Kriege beigestanden, so stand er jetzt dem Kaiser Conrad bei. Für diese treuen Dienste beschenkte ihn Kaiser Conrad mit der schönen Grafschaft Rochlitz. Jetzt wollen wir einmal auf dieser Karte ansehen, wie groß das Reich Conrad's gewesen. Seht, es reichte von der Neiße und dem Erzgebirge bis an den Harz und die Saale. Weil unter Conrad die kleine Markgrafschaft Meißen sich zu einem so großen Reiche erweitert hatte, so nannte man ihn Conrad den Großen. (Abfragen.)

3. Nun will ich euch noch anderes Merkwürdige von unserm Conrad erzählen. Seht aber erst hierher an die Landkarte. Hier liegt das heilige Land; wie nennt man's gewöhnlich? — Von diesem Lande hatte damals ein wildes Volk viele Theile inne; dieß Volk waren die Sarazenen. Viele fromme Christen des Abendlandes — aus Italien, Deutschland, Frankreich u. s. w. wallfahrteten damals gern nach dem heiligen Lande, um dort an den heiligen Stätten ihre Andacht zu verrichten. Das wollten aber die Sarazenen nicht leiden; denn die waren ihrem Glauben nach Muhammedaner und haßten die Christen. Da beschloß Kaiser Conrad III. mit einem großen Heer hin nach dem heiligen Lande zu ziehen, um Canaan von den Feinden der Christenheit zu befreien. Unser Markgraf Conrad wollte nicht zurückbleiben; er sammelte ein Heer und zog mit dem Kaiser. Er freuete sich sehr, das heilige Land zu sehen; um an den Stätten andächtig zu beten, wo der Heiland der Welt geboren, gestorben und auferstanden war; denn unser Conrad war ein frommer Fürst. Der Weg vom Meißnerlande nach dem heiligen Lande war aber sehr weit. Ihr könnt das an der Karte sehen. Ich will euch zeigen, wie das Kriegsheer des Kaisers und des Markgrafen gezogen. (Geschieht.) — Der Weg war auch sehr beschwerlich, und kamen viele unterwegs um. Endlich kamen sie hierher nach Syrien. Da lag Damaskus, die Stadt, wo dem Saulus von Tarsen Jesus erschien, und wo dieser Saulus sich zu Christo bekehrte. Ihr kennt ja diese Geschichte. Diese Stadt hatten die Sarazenen inne. Die kaiserlichen Soldaten wollten sie erobern; sie belagerten sie lange und kämpften tapfer, aber die Stadt war zu fest und die Sarazenen vertheidigten sie sehr tapfer. Endlich mußte der Kaiser und unser Markgraf abziehen. Sie zogen hierauf nach Jerusalem. Unser Conrad besuchte hier alle heilige Orte: Bethlehem — Gethsemane — Golgatha — das heilige Grab — den Oelberg, von wo der Herr gen Himmel gefahren: an allen diesen Orten verrichtete er seine Andacht. Auch beschenkte er die dortigen Klöster und arme Pilger reichlich. Im Jahre 1146 kehrte unser Markgraf aus Canaan wieder zurück in sein Land. (Abfragen.)

4. Conrad hatte eine fromme Gemahlin, sie hieß Luitgard und war die Tochter eines Grafen Albert in Schwaben. Während ihr Gemahl im heiligen Lande abwesend war, war sie auf Besuch bei ihrem Vater in Gerbstädt. (Seht,

hier lag dieser Ort.) Aber hier starb sie, und so geschah es denn, daß, während ihr Gemahl im irdischen Canaan weilte, sie hinzog nach dem himmlischen Canaan, in das heilige Land ewiger Ruhe. Der Vater Albert ließ die geliebte Tochter in Gerbstädt beisetzen; aber unser Conrad wollte die Gebeine der theuren Gemahlin im eignen Lande haben; darum holte er nach seiner Rückkehr die Leiche von dort ab und bestattete sie feierlich im Kloster auf dem Petersberge.

Seit unserm Conrad die theure Gemahlin gestorben, lebte er ganz seinem Volke. Er zog 1154 fleißige Ackerbauer aus den Niederlanden (wo liegen die?) in sein Land; denn die Gegend um Wurzen war damals noch Wüste, sumpfig und wenig bewohnt; diese Gegend sollten die Niederländer anbauen und bewohnen. — 1155 hielt er einen Landtag in Leipzig, auf dem er mit den Ständen des Landes das Beßte des Landes berieth. — Aber unser Conrad sorgte auch für das geistige Wohl seines Volkes. Er gründete neue Klöster, beschenkte alte, stellte fromme und gelehrte Lehrer an den Klöstern an, stiftete bei den Klöstern Schulen. Man nannte sie Klosterschulen. (Abfragen.)

5. Unser Conrad war auch ein gerechter Mann, der alle Ungerechtigkeit hassete. Höret davon ein merkwürdiges Beispiel.

Er hatte eine Tochter, mit Namen Adele, die war vermählt mit dem Könige Sweno von Dänemark. Nun war ein Prinz am dänischen Hofe — er hieß Kanut — der wollte gern König werden, und gedachte den Sweno vom Throne zu stoßen, wie einst Absalom mit seinem Vater gethan. Als das König Sweno merkte, so beredete er den Prinz Kanut, er möchte doch nach dem schönen Deutschland und nach dem Meißnerlande eine Reise machen. Kanut wollte das thun. Sweno schrieb nun an seinen Schwiegervater Conrad, er solle den Prinz Kanut von Kriegsleuten überfallen und tödten lassen; denn nur so würde er König bleiben können. Er dachte, Conrad würde das gewiß thun, da er wünschen werde, daß seine Tochter Königin bliebe. Aber Conrad war über solch böses Ansinnen entrüstet und gab den Gesandten Sweno's diesen Bescheid: „Für mich alten Mann will sich's nicht ziemen, daß ich Hand lege an solch unredliche Streiche, die ich in meiner Jugend zu thun mich geschämt hätte. Ja ich wollte lieber meinen Schwiegersohn — den Sweno — zusammt meiner Tochter und Enkel am hellen lichten Galgen sehen, als daß ich in meinen alten Tagen solch einen Schandflecken auf meinen ehrwürdigen Namen setzen wollte. Will aber Sweno seinen Feind ohne dergleichen hinterlistige und betrügliche Streiche öffentlich überziehen, so soll ihm meine Hülfe nicht versagt sein." Diese Antwort wurde im Meißnerlande, ja in ganz Deutschland bekannt, und alle die es hörten, sprachen: „Markgraf Conrad ist ein gerechter Mann."

Der Prinz Kanut erfuhr es, welch bösen Anschlag König Sweno gegen ihn gehabt; darüber entrüstet, sammelte er seine Freunde, zog wider Sweno in den Krieg, besiegte ihn und trieb ihn aus dem Lande. Ihr merkt schon, wohin dieser unglückliche König mit seiner Gemahlin und Kindern geflohen sein wird. Wohin wol? — Conrad nahm ihn freundlich an seinem Hofe auf. (Abfragen.)

6. Unser Conrad war, wie wir gesehen, ein mächtiger, reicher und angesehener, aber auch ein gerechter Herr — hochgeachtet vom Kaiser und bei allen deutschen Fürsten. Aber sein Herz hing nicht an Ehre, Geld und Gut; denn er war von Herzen fromm. Das bezeugen auch die letzten Tage seines Lebens. Höret nun von seinen letzten Lebenstagen!

Im Herbst des Jahres 1156 sandte Conrad Boten aus an die Großen seines Reiches, wie auch an die Bischöfe. Er lud alle ein auf den 30. November desselben Jahres nach dem Petersberge zu kommen. Die Geladenen glaubten erst, es gelte einen großen Kriegszug, an dem die Großen des Reichs Antheil nehmen sollten. Aber siehe, da erklärt Markgraf Conrad vor Allen feier-

lich, er wolle seine Herrschaft niederlegen, wolle von nun an nur noch für seine Seele sorgen und darum in's Kloster gehen. Seine Länder habe er unter seine 5 Söhne getheilt; der älteste, Otto, solle die Mark Meißen haben und werde der neue Markgraf sein. Als Conrad solches gesprochen, trat an ihn heran der ehrwürdige Erzbischof Wichmann von Magdeburg, zog ihm das fürstliche Gewand aus und das Mönchsgewand an. Alle die das sahen, wurden tief gerührt; viele weinten laut. Denkt euch: ein so bedeutender Fürst nun ein Mönch! Bis dahin wohnte er in prächtigen Schlössern, nun in einer Mönchszelle! Welch' ein Gegensatz! Doch war unser Conrad nicht lange im Mönchsstande; denn er starb schon den 5. Februar 1157. Er wurde begraben im Kloster St. Peter und ruhet da an der Seite seiner geliebten Gemahlin Luitgard.

Das ist also das Lebensbild von dem Stammvater unseres geliebten Königshauses. Dieser Ahnherr war — so hat's uns seine Geschichte gelehrt — ein frommer, ein gerechter, ein tapferer Fürst; sein Andenken ist in Segen geblieben und wird es bleiben. Nun zeige ich euch noch sein Bildniß. (Tableau der Sächsischen Fürsten.)

Jedes historische Lebensbild hat seine eigenthümlichen historischen Züge, darunter immer etliche, die man bei Kindern besonders hervorzuheben hat. Dafür noch ein paar praktische Winke im Anschluß an die Geschichte von Otto dem Reichen und Albrecht dem Entarteten.

Auf Conrad I. von Wettin folgte also Otto, genannt der Reiche, von 1156—1190. Das erste betrübende Ereigniß war der Tod seines geliebten Vaters — den 5. Februar 1157. Die erste Feindschaft erfuhr er von dem mächtigen Herzog Wladislav II. von Böhmen. Dieser Wladislav war ein habgieriger Nachbar; er fiel mit einem Heer herein in die Meißner Lande und wollte ein Stück der Niederlausitz an sich bringen. Sirach sagt: „Ein treuer Freund ist ein starker Schutz; wer den hat, der hat einen großen Schatz." Solch guten Freund fand unser Otto an Kaiser Friedrich I. (v. 1152—1190). Kaiser Friedrich sandte Boten an Herzog Wladislav und ließ ihm sagen, er möchte nur abstehen von einem Krieg gegen seinen Freund Otto von Meißen; sollte er aber muthwillig Krieg beginnen, so würde er dem Markgraf Otto beistehen. Diese kaiserliche Drohung erschreckte den Wladislav so, daß er von seinem bösen Vorhaben abstand. Unser Otto blieb aber dem Kaiser für solche Gunst und Schutz zeitlebens treu ergeben.

Im deutschen Reich war damals ein mächtiger Fürst: Herzog Heinrich, der wegen seiner großen Tapferkeit Heinrich der Löwe genannt wurde. Auch dem hatte Kaiser Friedrich viel Gunst erwiesen, wofür ihm aber Heinrich der Löwe wenig dankbar war. Friedrich mußte mit seinem Heere nach Italien ziehen, weil sich da etliche Städte wider ihn empört hatten. Er belagerte die Stadt Alessandria; aber vergeblich. Dazu rafften böse Krankheiten viele aus seinem Heere weg. Der hochstrebende Heinrich sah des Kaisers Unglück mit Wohlgefallen; denn er dachte wol selbst Kaiser zu werden. Eines Tages verließ er mit seinem ganzen Heere treulos den Kaiser. Der Kaiser Friedrich eilte ihm nach und holte ihn ein am Comersee. Da fällt nun eine Scene vor, die, wenn sie dramatisirt gegeben wird, auf Kinder einen tiefen Eindruck macht. Es ist folgende:

Friedrich: Ich bitte dich, verlaß mich nicht!
Heinrich: Ich bin zu alt für den Krieg. (Er war erst 46 Jahr alt.)
Friedrich: Ich bitte dich noch einmal, verlaß mich nicht!
Heinrich: Ich muß mein Land regieren.
Friedrich: Ich bitte dich dringend, verlaß mich nicht!
Heinrich: Ich habe keine Lust mehr zum Krieg.
Friedrich: Gedenke doch, daß ich dir nie etwas verweigert habe, und du könntest mich jetzt verlassen, wo d r Deutschen Ehre und deines Kaisers Ruhm auf dem Spiele steht?

Heinrich trotzig: Ich will nicht bleiben!

Da umfaßte Kaiser Friedrich flehend das Knie des Heinrich; der aber blieb unbewegt. Als die Kaiserin Beatrix solches sah, ward sie über Heinrich tief entrüstet, wandte sich zu ihrem kaiserlichen Gemahl und sprach zu ihm: „Herr, stehe auf! Gott wird dir Hülfe leisten!"

Heinrich der Löwe bestieg sein Roß und zog mit seinen Mannen von dannen. Friedrich wurde von den Lombarden geschlagen, beinahe getödtet, söhnte sich aber mit den aufrührerischen Städten aus und kehrte dann nach Deutschland zurück. Hier lud er den stolzen Heinrich vor sich — ein-, zwei-, dreimal: der aber kam nicht. Da zog der Kaiser mit seinem Heere wider diesen rebellischen Herzog. Aber Heinrich hatte auch ein gewaltig Heer. Jetzt gedachte unser Markgraf Otto, wie ihm der Kaiser einst beigestanden, und wie er ihm nun auch beistehen müsse. Er rüstete ein Heer aus und führte es dem Kaiser zu. Wer gefällt euch nun besser: unser Markgraf Otto, oder jener übermüthige Heinrich? Heinrich wurde besiegt. Jetzt mußte er vor dem Kaiser erscheinen. Der Kaiser saß auf einem Throne; Heinrich warf sich ihm zu Füßen. (Aehnliche Scene wie dort am Comersee!) Was denkt ihr, was der Kaiser nun ihm thun wird? — — Der edle Kaiser wurde tief gerührt, daß er weinte. Großmüthig verzieh er dem Heinrich und ließ ihm auch sein väterlich Erbe, daß er Herzog von Braunschweig und Lüneburg bleiben sollte. U. s. w.

Solche Scenen aus dem Leben sind ganz dazu angethan, das Interesse der Kinder für sich zu gewinnen. Zugleich stellt diese Erzählung in lebendigen Zügen vor Augen, was Hochmuth, Uebermuth, Undank, Dankbarkeit, Großmuth ist.

Man webe, wo es sich einfach und ungesucht macht, einen passenden Spruch ein, um daran anzuknüpfen. Dafür noch ein Beispiel. Sirach sagt: „Neun Stücke sind, die ich in meinem Herzen hoch zu loben halte, und das zehnte will ich mit meinem Munde preisen." Unter diesen zehn Stücken stellt Sirach als erstes obenan: „Ein Mann, der Freude an seinen Kindern hat." Otto war mächtig, angesehn, reich; hatte er auch Freude an seinen Kindern? Leider nicht. Hier muß nun in frischen Zügen das Verhalten Albrecht des Stolzen und Dietrich des Bedrängten erzählt werden, und wie Otto von seinem Sohn Albrecht bekriegt und gefangen gesetzt wird (Döben bei Grimma), wie Kaiser Friedrich I. seine Freigebung befiehlt u. s. w.

Leider gestattet es der Raum nicht, aus noch andern Geschichtsbildern anziehende und lehrreiche Züge zu bezeichnen, die gerade auf Kinderherzen tief wirken. Nur noch ein Beispiel.

In der Sächsischen Geschichte kommt ein Markgraf Albrecht vor, der den Beinamen der Unartige oder der Entartete hat (1288—1307). Man erkläre den Kindern den Unterschied dieser Beinamen, und zeige dann aus der Geschichte, daß jener Albrecht erst später entartet ist, und zwar in Folge schändlicher Einwirkungen des Papstes und der Geistlichkeit. Wie dieser Albrecht früher kindliche Pietät gehabt, davon gibt Zeugniß ein unscheinbarer Umstand, den man bei Kindern nicht unbeachtet lassen möge. Jener Albrecht hatte nämlich drei Söhne. Den ersten nannte er aus Verehrung gegen seinen Großvater Heinrich den Erlauchten: Heinrich; den andern nannte er aus Verehrung gegen seinen Schwiegervater Kaiser Friedrich: Friedrich; den dritten nannte er aus Liebe zu seinem Bruder Dietrich: Dietrich. Die Erwähnung solch unscheinbarer und doch sprechender Züge unterstützt außerdem noch das Gedächtniß, daß sich die Kinder diese Namen besser merken. Doch nun genug!

5. Literatur.

§. 183.

Wir machen noch verschiedene Geschichts- und Bilderwerke, etliche historische Atlanten ꝛc. namhaft, die der Lehrer bei dem elementaren Ge-

schichtsunterrichte benutzen kann. Da sich specielle Züge oft nur in größeren Werken finden, so nennen wir auch solche. Ueberhaupt darf der fleißige Lehrer die Mühe nicht scheuen, das für seine Schule Brauchbare sorgsam zusammen zu suchen.

I. Bücher. a. Für die allgemeine Weltgeschichte:

1. Dr. H. Dittmar, Leitfaden der Weltgeschichte.
2. Derselbe, Umriß der Weltgeschichte.
3. Derselbe, Die Geschichte der Welt vor und nach Christus.
4. H. W. Stoll, Erzählungen aus der Geschichte. Für Schule und Haus. 5 Bändchen. Sehr verwendbar.
5. Dr. Spieß und Berlet, Weltgeschichte in Biographien. In drei concentrisch sich erweiternden Cursen. Der erste Cursus für Volksschulen — sehr zu empfehlen.
6. W. Dietlein, Bilder aus der Weltgeschichte. Ein Hilfsbuch beim biographischen Geschichtsunterricht für Lehrer 2c.
7. Ferdinand Schmidt, Weltgeschichte für Haus und Schule. 4 Theile. Gut recensirt.
8. Welter, Lehrbuch der Weltgeschichte. (Verf. katholisch.)
9. Kappe, Geschichten aus der Geschichte.
10. Dr. Quell, Bilder aus der Weltgeschichte für Volksschulen.
11. A. Renneberg, Blicke in die Weltgeschichte, ein historisches Lern- und Lehrbuch.
12. Oswald, Bilder aus der deutschen Geschichte.
13. Fr. A. Eckstein, Karl Friedrich Becker's Erzählungen aus der alten Welt für die Jugend.
14. G. Schwab, die schönsten Sagen des classischen Alterthums.
15. H. W. Stoll, die Sagen des classischen Alterthums. 2 Bände.
16. Derselbe, die Helden Griechenlands und Roms in Krieg und Frieden. 2 Bde. (Wie alle Stoll'schen historischen und mythologischen Werke sehr anziehend geschrieben.)
17. G. Pfizer, Geschichte Alexanders des Großen für die Jugend.
18. W. v. Giesebrecht, Geschichte der deutschen Kaiserzeit.
19. Schlosser, Weltgeschichte für das deutsche Volk. Neueste Bearbeitung.
20. Leopold v. Ranke, Sämmtliche Werke.

b. Für Sächsische Geschichte.

1. Mohr-Flathe, die Geschichte von Sachsen zum Unterricht in vaterländischen Schulen.
2. Stichart, Sächsisches Vaterlandsbuch.
3. Flathe, die Vorzeit des sächsischen Volkes in Schilderungen.
4. Petermann, Geschichte des Königreichs Sachsen.
5. Gretschel, Geschichte des Sächsischen Volks und Staates. 3 Bände.
6. Wachsmuth und Weber, Archiv für die Sächsische Geschichte.

II. Bilderwerke. a. Für Scenen aus der allgemeinen Geschichte:

1. Münchener Bilderbogen, die historische Stoffe behandeln.
2. Dr. Bülau, Dr. Brandes und Dr. Flathe, die deutsche Geschichte in Bildern. Sehr verwendbar. Einzelne Bilder dieses classischen Werkes werden eben von der Hofbuchdruckerei von Meinhold und Söhne in Dresden in vergrößertem Maßstabe ausgegeben, als Anschauungsmittel des weltgeschichtlichen Unterrichts in der Volksschule.

b. Für Sächsische Geschichte:

1. M. E. J. v. Witzleben, Stammbaum des erlauchten Hauses Wettin.
2. Tableau der Geschichte von Sachsen.

III. Geographische Hülfsmittel. a. Für den Unterricht in der Weltgeschichte:

1. H. Dittmar, Historischer Atlas.
2. v. Spruner, Historischer Atlas.
b. Für Sächsische Geschichte.
Max Moritz Tutzschmann, Atlas zur Geschichte der Sächsischen Länder mit Einschluß der Schwarzburgischen und Reußischen.
IV. Poetische Werke für den Geschichtsunterricht.
1. Dr. W. Fricke, Deklamatorik, praktischer Theil, zur Unterstützung der Geschichte historisch geordnet. Mit Auswahl zu benutzen.
2. Berthelt, Jäckel, Petermann, Declamirbuch. Mit Auswahl zu benutzen.
3. Dr. K. Wagner, Germania in Bildern deutscher Dichter. (Poetische Geschichte der Deutschen.)

Fünftes Capitel.

Methodik des geographischen Unterrichts.

1. Wichtigkeit des Gegenstandes.

§. 184.

Auf die Methodik der Geschichte lassen wir die Methodik des geographischen Unterrichts folgen. Jeder dieser beiden Gegenstände führt dem Geiste einen besonderen Kreis von Vorstellungen zu: die Geschichte zeitliche Ereignisse und Thatsachen, die Geographie vorherrschend geographische Raumvorstellungen. Beide Gegenstände sind gleichwol nahe verwandt und eng verbunden; denn was in der Zeit geschehen, muß irgendwo geschehen sein. Sinnig bezeichnet dieß Verhältniß Dr. Tegnér also:

„Die Geographie ist das Local der Geschichte;
die Geschichte ist eine bewegliche Geographie."

In früherer Zeit hatte der gewöhnliche Mann wenig Interesse an geographischen Kenntnissen; seine nächste Heimath war seine Welt. Wie ganz anders das jetzt, wo durch Eisenbahnen, Dampfschifffahrt, Telegraphie auch die fernsten Länder mit dem Heimathlande in die unmittelbarsten Verkehrsbeziehungen gesetzt sind. Auch die Tagesliteratur, die mit ihren politischen, commerziellen, industriellen Artikeln und Anzeigen selbst in den Kreisen der Arbeiter eifrig gelesen wird, erfordert zu ihrem Verständniß ein gewisses Maß geographischer Kenntnisse. Wie oft ziehen endlich Auswanderer von dannen über Land und Meer; da wollen selbst unsere Kinder wissen, woher diese fremden Leute kommen, wohin sie wollen, durch welche Länder, über welche Meere der Weg dahin gehe. Doch es bedarf keines weitern Nachweises, daß geographisches Wissen jetzt auch für den gewöhnlichen Mann Bedürfniß ist, und daß die Volksschule die Pflicht hat, dieß Bedürfniß in angemessener Weise zu befriedigen.

Wie die Geographie ein für's Leben wichtiger Gegenstand ist, so ist sie es auch als Bildungsmittel; sie bildet material und formal.

a. Materiale Bildung. Als realer Gegenstand bildet die Geographie vorzugsweise material. Sie führt dem Geiste zahllose Vorstellungen zu von Land und Meer, Berg und Thal, Fluß und See, Stadt und Dorf, von staatlichen Einrichtungen und bürgerlichen Gewerben u. s. w. Die Bedeutung, welche dieser Gegenstand für's Leben hat, gehört ebenfalls zum materialen Nutzen desselben.

b. Formale Bildung. Der formale Bildungswerth steht bei der Geographie im Allgemeinen hinter dem materialen Werth zurück, doch ist er bei guter methodischer Behandlung nicht gering. α. Da in der Geographie viel gemerkt werden muß, so übt sie die Gedächtnißkraft — wirkt gedächtnißbildend. β. Die geographischen Vorstellungen stellen sich räumlich in verschiedenen Formen dar. Diese Seite des Gegenstandes bildet, zumal wenn mit dem Unterricht kartographisches Zeichnen verbunden wird, die Einbildungskraft (Schilderung vom herrlichen Rhonethal — von Sibirien) und das Constructionsvermögen. γ. Ehedem war Geographie fast nur ein Merkgegenstand; durch Carl Ritter und seine Schule ist er zu einem denkbildenden gemacht worden. Wie? — davon später. δ. Gibt der Lehrer den Kindern Gelegenheit ein herrliches Thal, eine majestätische Gebirgsgruppe, einen großartigen Wasserfall, eine liebliche Landschaft in natura oder durch's Stereoskop in photographischen Bildern zu schauen: so bildet er Sinn und Gefühl für das Aesthetische in der Natur — Natursinn.

Manche Methodiker wollen, daß der Unterricht in den Naturwissenschaften, insbesondere in Geographie, Naturgeschichte, Naturlehre, Sternkunde — ganz geflissentlich religiös behandelt werde. Die Ansichten über die Zweckmäßigkeit einer solchen Behandlungsweise sind verschieden. Die Frage selbst ist pädagogisch von Bedeutung. Wir kommen bei der Naturgeschichte auf diesen Punkt zurück. Hier nur so viel.

Der Hauptzweck des geographischen Unterrichts ist, daß das Kind Geographie lerne. Diesen Zweck halte man fest. Man kann ja passenden Orts wol auf die Macht und Weisheit des Schöpfers hinweisen. Im Allgemeinen geht aber der Elementarunterricht in den Realien viel zu wenig in die Tiefe, um in wirklich fruchtbarer Weise das Gemüth durch Hinweis auf den Höchsten zu erbauen. Der Forschergeist religiös gestimmter Forscher führt ja freilich mit Nothwendigkeit auch bei unserm Gegenstande zu Gott. Es ist erhebend, wenn ein Carl Ritter seine größte geographische Arbeit mit dem frommen Wunsch gleichsam einsegnet: „Sie sei mein Lobgesang des Herrn." Für sein Portrait wählte der große Geograph zum Motto das Psalmwort: „Die Himmel erzählen die Ehre Gottes und die Veste verkündet seiner Hände Werk!"

Wir bemerken endlich, daß die Geographie noch das Eigene hat, mit verschiedenen andern Wissensgegenständen in sehr nahen verwandtschaftlichen Beziehungen zu stehen. Welche Pflanzen in einer Gegend

wachsen, welche Thiere da leben, hängt wesentlich von der geographischen Zone ab. Daher spricht man auch von Pflanzen- und Thiergeographie. Selbst Weltgeschichtliches ist oft wesentlich von geographischen Bedingungen abhängig gewesen. Darum kann Geographie nicht gut gelehrt werden, ohne auf Geschichtliches und Naturkundliches Bezug zu nehmen. Weiter ist klar, daß man Welt- und Kirchengeschichte, Botanik, Zoologie und Mineralogie nicht lehren kann, ohne auf Geographie Bezug zu nehmen, aber auch da wieder so, daß zwar Geographisches vorkommt, ohne eigentlich Geographie zu lehren. Weil nun die Geographie mit verschiedenen realen Gegenständen in so enger socialer Beziehung steht, hat sie Herbart (in seinem „Umriß pädagogischer Vorlesungen"), eine „associirende Wissenschaft" genannt. Wenn andere Methodiker sie eine concentrirende nannten, so meinten sie im Grunde dasselbe. So viel nun über die pädagogische Bedeutung unseres Gegenstandes.

2. Die wichtigsten geographischen Methoden.

§. 185.

Sobald ein Wissensgegenstand gelehrt wird, bilden sich alsbald auch Weisen seiner Behandlung. Die wichtigsten geographischen Methoden sind nun: die analytische, die synthetische, die constructive oder zeichnende, die associirende, die vergleichende (comparative), die concentrische.

a. Die analytische Methode. Sie geht durchweg vom Allgemeinen zum Besonderen. Jedes größere Besondere ist ihr wieder ein Allgemeines, das sie in seine Besonderheiten zerlegt. Näher bezeichnet, betrachtet sie die Erde zuvörderst nach ihrer Gestalt, Größe, Bewegung, Stellung zur Sonne und zu andern Weltkörpern; sie erklärt am Globus die Bedeutung der Erdaxe und Pole, der Meridiane und Parallelkreise; sie theilt die Oberfläche ein in Land und Meer, betrachtet dann das Land nach Erdtheilen, Inseln und Halbinseln, nach Gebirgen, Hoch- und Tiefebenen; die Meere mit ihren Nebenmeeren, Busen und Buchten, die Flußsysteme, die Landseen, die Klimate und mancherlei Erdproducte; die Völker und Staaten nebst den Wohnorten der Menschen u. s. w. Wollen wir diesen Gang nach seinen allgemeinsten Grundlagen zeichnen, so folgen hier aufeinander: mathematische, physische, politische Geographie. In strenger Durchführung, wie wir sie bei Selten, Cannabich, Stein finden, ist die analytische Methode eine rein wissenschaftliche, keine elementare.

b. Die synthetische Methode. Sie wählt zum Ausgangspunkt das Vaterhaus und den Wohnort mit seiner Umgebung, geht von da zum Vaterlande, in großen Staaten zunächst zur heimathlichen Provinz oder zum Kreisbezirk, von da zu Deutschland und den angrenzenden Ländern, darauf zu Europa und zur ganzen Erde. Auf

diesem successiven Wege hat sich die Geographie selbst erst ihr Gebiet erobern müssen. Unsere Kinder beginnen immer erst mit der Heimath, von wo aus sich der geographische Horizont allmählig erweitert. Hieraus läßt sich schon folgern, daß die Elementarmethode den synthetischen Weg einzuschlagen haben wird. Daß sie sich auch mit der analytischen zu verbinden habe — davon später.

Zusatz. An dieser Stelle kann der Lehrer das Geschichtliche über die allmählige Erweiterung des geographischen Wissens einlegen, etwa nach der lehrreichen Einleitung zum „Handbuch der Geographie" von Dr. H. A. Daniel.

c. Die constructive oder zeichnende Methode. Ihr Urheber ist Dr. Sven Ågren. Er ließ immer erst zeichnen, was geographisch gelernt werden sollte. Seine Methode machte damals großes Aufsehen. Carl Ritter trat warm für sie ein. Er that es mit folgenden Worten: „Wirklich geht seine — des Dr. Ågren — ganze Methode dahin, daß der Schüler, **vor** allem Dociren des Lehrers, sich selbst erst seine Landkarte auf eine so richtige und sichere Weise, welche die Methode Schritt vor Schritt angibt, entwerfe, und deren Verhältnisse auffinde und einübe, daß diese in ihren Formen und Relationen ihm stets innerlich als Bild vor der Seele stehen. Da dieß die sicherste und erste Grundlage für das ganze Gebäude der geographischen Wissenschaft, insofern diese es mit den Raumverhältnissen zu thun hat, sein muß, welche nur durch eine Construction mit Gedächtniß- und Kunstübung zugleich in die Seele des Schülers niedergelegt und so als unveräußerliches Eigenthum gewonnen werden kann, das sich dann in jedem Augenblicke und zu jedwedem Bedürfnisse im Ganzen und Einzelnen von selbst zu reconstruiren und reproduciren im Stande ist: so stehe ich keinen Augenblick an, dieser Methode den Vorzug vor allen bisherigen Compendien der Elementargeographien einzuräumen."

Das Ågren'sche Verfahren ist kurz dieses. Er gibt dem Schüler ein Netz mit Parallellinien und Meridianen, bezeichnet dann, wenn es gilt, irgend ein Stück Land, oder einen Erdtheil, oder eine Insel zu kartographiren, Punkte, die in's Netz einzutragen und zuletzt durch gerade Linien zu verbinden sind. Es ergibt sich da allenthalben eine geographische Grundform von dem betreffenden Lande, Eilande, Halbinsellande u. s. w. Ågren unterscheidet zwei Constructionscurse: Das Eintragen und Verbinden der charakteristischen Punkte, und einen Vollendungscursus jener Zeichnung nach einer Musterkarte.

Die Methode war nur in höheren Lehranstalten anwendbar; denn sie setzt geweckte Schüler voraus, die sich in der Menge der Meridiane und Parallelkreise zurecht finden und im Zeichnen geübt sind. In der Elementarschule hat jene Methode in ihrer Urform keinen Eingang gefunden. Dr. Lübbe sagt in seiner Schrift: „Die Geschichte der Metho-

dologie der Erdkunde" über die Ågren'sche Methode: „Der Verfasser ist durch dieses Werk Repräsentant der Constructionsmethode, d. i. die dem ferneren oder nachfolgenden geographischen Unterricht vorauszuschickende Herstellung einer Landkarte, vermittelst der Eintragung dazu ausgewählter Punkte als Erdstellenbezeichnung, und daraus zu entwickelnder Linien und Flächen in ein Kartennetz. Absoluter als von Ågren ist diese Idee von Niemand durchgeführt." — Gleichwol ist Carl Ritter ihr einziger Lobredner gewesen, während andere Auctoritäten, wie Diesterweg, Prange, Lübde — ihr das Wort nicht haben reden mögen. Curtman nennt sie ohne Umstände „ganz unpädagogisch".

Wie man schon vor Graser mit dem Lesen das Schreiben verbunden, so in der Geographie lange vor Ågren das Zeichnen mit dem erdkundlichen Unterricht. Diese methodische Weise hat ihre interessante Geschichte, über die ein Aufsatz von Dr. Delitsch: „Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts"*) sehr reiche Belehrungen gibt. An diesen Aufsatz uns anlehnend, heben wir zunächst die Namen Lohse und Oppermann heraus.

Dr. Johannes Lohse, Lehrer in Hamburg, verband schon vor Ågren in seiner „Elementargeographie von Europa" (1817), in seinem „Methodischen Lehrbuch der Geographie in 3 Cursen" (1825 u. 1834) in praktischer Weise das Kartenzeichnen mit dem geographischen Unterrichte. „Hat der Schüler einen Fluß nach Ort und Namen kennen gelernt, so muß er erst die Anzahl der Richtungen angeben" (die Flüsse sind auf den obigem methodischen Werke beigegebenen Karten doppelt gezeichnet, der eigentliche Lauf mit sehr feinen Linien die Hauptrichtungen (Grundformen) mit starken geraden Linien, z. B. die Garonne mit 2, die Loire mit 5, der Rhein mit 11 Richtungen), dann ihre Richtung nach den Himmelsgegenden von der Quelle aus; darauf muß er nach Anschauung der Karte den Fluß zeichnen und nachdem er sich die verhältnißmäßige Länge der Richtungen gemerkt hat, die Zeichnung ohne Anschauung der Karte anfertigen. So ist mit allen Flüssen zu verfahren, und ähnlich mit den Gebirgen. Beim Lernen der Städte hat der Schüler jedesmal den Fluß zu zeichnen, an welchem diese Städte unmittelbar oder rechts wie links vor demselben liegen; auch sind die Meeresküsten zu zeichnen, an welchen Städte liegen. Eine solche Weise, den geographischen Unterricht zu behandeln, nennt man „zeichnende Methode".

Diese zeichnende Methode in der Geographie ist, jedoch in etwas andrer Form, auch angewendet worden von M. F. Oppermann.

*) Siehe Pädagogische Vorträge und Abhandlungen, herausgegeben von W. Werner. Leipzig bei Klinkhardt. Dieß Unternehmen ist höchst empfehlenswerth. Wo ein Arendt, Bornemann, Delitsch, Eckstein, Hildebrand, Möbius und andere pädagogische Koryphäen Gaben darbieten, kann man unbesehen nur Gediegenes erwarten.

Oppermann selbst spricht sich darüber also aus: „Das Landkartenzeichnen ist für die Schule unerläßlich. Der Schüler muß dahin gebracht werden, daß er die Formen der Länder vor sich stehen hat. Durch das Zeichnen wird der Lernende genöthigt, jeden einzelnen Punkt genau anzusehen.“ Das Kartenzeichnen ist freilich sehr zeitraubend und nimmt, wird es in die Geographiestunden verlegt, dem Gegenstande viel Zeit weg. Damit nun die Geographiestunde nicht in eine Zeichenstunde verwandelt würde, sann Oppermann auf möglichste Vereinfachung dieser Zeichenarbeit. Darüber schreibt Dr. Delitsch im genannten Aufsatz: „Nach Oppermann's Idee soll der Schüler durch eine richtige, so wenig als möglich zeitraubende Selbstzeichnung das genaue Bild des Landes sich vorstellen lernen und dann durch mancherlei Repetitionen dieses Bild sich ganz zu eigen machen. Er arbeitet mit Karten, die alle zu behandelnden Merkmale fein gezeichnet und mit grauer Farbe gedruckt bereits enthalten und zieht Stunde für Stunde die zu lernenden Theile — aber nicht mehr als diese — mit schwarzer Farbe nach. Dabei verweilt er hinlänglich bei den Merkmalen, zeichnet ein richtiges Bild, führt dasselbe in allmähliger Entwicklung dem Geiste vor, und die Arbeit kostet ihm verhältnißmäßig wenig Zeit.“*)

So sinnig dieses methodische Verfahren für den Augenblick erscheint, dürfte es doch nicht den gewünschten praktischen Nutzen gehabt haben. Das verlangte Kartenzeichnen ist ein rein mechanisches, bei dem der Geist des Schülers sehr wenig selbstthätig zu sein braucht. Zweckmäßiger ist es wol, weniger vollkommen gezeichnete Karten vom Schüler zu verlangen, die er aber auf Grund vorangegangener Anschauung selbstständig zu fertigen hat. Dieses freie Selbstzeichnen ist jedenfalls bildender, als das mechanische Ueberzeichnen.

d. Die associirende Methode. Der Name „associirend“ bedeutet nach seinem Etymon ein Verhältniß sachlicher Verwandtschaft der Geographie mit andern realen Gegenständen, und hat in sofern zunächst nur Werth für die Wissenschaft. Man hat aber gemeint, daß diese sociale Verwandtschaft auch von der Elementarmethode zu beachten sei; denn sie erst ermögliche es, einen — wie man annahm — an sich sehr trockenen Gegenstand durch Welt- und Culturhistorisches, Naturgeschichtliches, Technologisches zu beleben. Man belastete aber dadurch die Elementar-Geographie dermaßen mit fremden Stoffen, daß die topographischen Namen nur noch den Dienst der Nägel im Kleiderrechen hatten, und daß man den Gegenstand selbst seines eigentlichen Charakters beraubte. Die

*) Bei den Chinesen besteht seit undenklichen Zeiten eine ganz ähnliche Methode der Erlernung des Buchstabenschreibens. Man gibt dort nämlich den Kindern große geschriebene und gedruckte Blätter mit großen rothen Buchstaben, die sie schwarz übermalen müssen, und schreitet so stufenmäßig von den größeren Buchstaben zu den kleinern fort. S. Geschichte der Erziehung 2c. von Dr. Cramer, Band I. S. 30.

geographische Methode kennt jetzt zweckmäßigere Mittel, den Gegenstand in rein geographischer Behandlung bildend und interessant zu lehren. Damit soll jedoch keineswegs gesagt sein, daß man in der Erdkunde auf Naturkundliches, Historisches u. s. w. gar keinen Bezug nehmen dürfe. Es gibt in der That eine berechtigte, in der Natur des Gegenstandes selbst liegende Association, die zugleich echt pestalozzisch ist. Denn auch Pestalozzi sagt: „Die Anfangsgründe der Geographie vermischen sich lange bei dem Kinde mit den Anfangspunkten der Zoologie, Mineralogie, Botanik; auch die Anfangspunkte der Geschichte, die Kenntniß der menschlichen und bürgerlichen Verhältnisse fallen hier mit in's große Gemisch seiner allgemeinen Anschauungen." — So finden wir es denn ganz angemessen, bei England der dortigen großen Steinkohlenlager und der Zinnbergwerke, bei Arabien des Kaffees, der edlen Pferde und des Kameels, bei Ostindien des Elephanten, des Tigers, des Pfefferstrauches, des Zimmts, der Edelsteine, bei Lützen der Lützener Schlacht und Gustav Adolph's zu gedenken. Aber man halte Maß; die Erwähnung von Naturproducten darf nicht in naturgeschichtliche Beschreibung übergehen. Im elementaren Geographieunterricht haben historische Personen und Thatsachen erst Bedeutung, wenn sie in der Geschichte dagewesen sind.

Zusatz. Die associirende Methode ist alt; denn schon Strabo (um 20 n. Chr.) sprach ihr das Wort. Lange vor ihm hatte nämlich der griechische Geograph Ephoros (350 v. Chr.) gelehrt, daß die Geographie der Geschichte ganz einzuverleiben sei, während ein anderer griechischer Geograph, Polybius, wollte, daß die Geschichte aus der Geographie ganz zu verdrängen sei. Beide Ansichten mißbilligt Strabo, indem er fordert, daß Geschichte auf Geographie, Geographie auf Geschichte stetig Rücksicht nehmen solle. Das ist gewiß eine berechtigte Association auf diesem Gebiete.

e. Die vergleichende Methode. 1. Wo man vergleicht, sucht man an verwandten Gegenständen Aehnlichkeiten und Unterschiede auf. Die geographischen Objecte lassen verschiedenartige Vergleichungen zu. So sind Südamerika und Afrika in Bezug auf Formation und Küstenbildung ähnlich; Deutschland mit dem alten Griechenland in Bezug auf geographische und ethnographische Getheiltheit. Es lassen sich vergleichen die Gebirge Frankreichs mit den deutschen, die Gewässer Spaniens mit denen Italiens, die Alpen Oberitaliens mit den Karpathen, die Vegetation der Tropengegenden mit der der kalten Zonen, das Klima Englands mit dem eines andern Landes, und so tausend andere Dinge mehr. Diese für den Schüler oft höchst anziehende und lehrreiche Betrachtungsweise geographischer Objecte heißt auch schon „vergleichende" Geographie.

2. Die vergleichende Methode hat aber ihre verschiedenen Weisen, von denen die eben beschriebene die einfachste ist. Eine höhere und geistigere Form geht ein auf die Natursachen, denen gewisse geographische Erscheinungen ihr Sein und ihr Sosein verdanken. Hier forscht man z. B. woher es komme, daß Nil und Indus an ihren Ausflüssen Delta-Land bilden; wie der südliche Rhein zu seiner grünen, das gelbe Meer

zu seiner gelblichen Farbe komme; warum das südliche Sachsen im Allgemeinen kältere Temperatur habe als das nördliche.

Ja man geht bei diesen Forschungen noch weiter, indem man mit der geographischen Lage und Beschaffenheit eines Landes auch seine Cultur und seine historische Bedeutung in Verbindung bringt. So weist die vergleichende Geographie z. B. nach, in wie weit es in der geographischen Lage Italiens begründet gewesen, daß das alte Rom sich bis zu einer Weltmacht erheben konnte. Daß zwischen der Beschaffenheit eines Landes und der Cultur seiner Bewohner causale Beziehungen bestehen, ist nicht in Abrede zu stellen. So werden sich die afrikanischen Binnenvölker nie zu weltgeschichtlicher Bedeutung erheben können; schon die rein geographischen Verhältnisse sind dazu nicht angethan. Es besteht hier in der That eine Art Prädestination.*)

In obiger Beschreibung liegen im Allgemeinen zwei Arten der vergleichenden Geographie: die extensiv vergleichende und die intensiv vergleichende. Bei der extensiv vergleichenden sucht man Aehnlichkeiten und Unterschiede von zwei oder mehreren verwandten geographischen Objecten auf (Südamerika und Afrika — Alpen und Karpathen. — Südküste Europas und Südküste Asiens — Italien und Korea); bei der intensiv vergleichenden forscht man nach den Naturursachen einer geographischen Erscheinung, nach den physikalischen Einwirkungen bestimmter geographischer Verhältnisse auf bestimmte culturgeschichtliche Zustände und Entwicklungen. Hören wir hierüber den Urheber dieser geistreichen Methode selbst, sodann auch noch einen seiner tüchtigsten Schüler.

Carl Ritter beschreibt das Wesen der vergleichenden Methode also: „Die Erde und ihre Bewohner stehen in der genauesten Wechselwirkung, und ein Theil läßt sich ohne den andern nicht in allen seinen Verhältnissen darstellen. Daher werden Geschichte und Geographie immer unzertrennliche Gefährten bleiben müssen. Das Land wirkt auf die Bewohner und die Bewohner auf das Land. Es schien, als wenn man bisher den wichtigen Einfluß der Naturbeschaffenheit in den Geographien zu leicht und zu oberflächlich behandelt, und ich machte mir zum Augenmerk, ihren Einfluß zu zeigen. Sowie Chronologie die Basis der Geschichte ist, ohne deren Hülfe alle Facta verwirrt sind, ebenso nothwendig schien mir die physische Beschaffenheit die Basis der Geographie zu sein. Sie

*) Dr. Ed. Eyth sagt in seinem „Ueberblick der Weltgeschichte vom christlichen Standpunkte" S. 17: „Durch eine leichte, aber unerklärbare Ursache hat Gottes Allmacht die Natur und Mannichfaltigkeit ihrer Geschöpfe nicht nur befördert, sondern auch eingeschränkt und festgestellt. Es ist der Winkel unserer Erdaxe zum Sonnenäquator. Nur eine kleine Abweichung in ihrer Richtung, und Alles wäre anders, weil die Zonen andere oder keine wären. Diese vorausgesetzt, hat die Hand des Schöpfers durch die Bergreihen, welche sie zog, und durch die Ströme, welche davon ausgehen, gleichsam den rohen, aber festen Grundriß aller Geschichte entworfen."

ist das Skelet, um welches alles Andere nur Fleisch und Muskel ist; sie gibt dem Ganzen Zusammenhang und jedem Theile seinen eigenthümlichen Charakter und sein Leben."

Dr. Dommerich beschreibt die Ritter'sche Methode also: „Die vergleichende Erdkunde vergleicht:

1. Einen Erdraum mit einem andern, z. B. nach Lage und Größe, Gestalt und Bewässerung, Klima und Producten, oder ein Volk mit einem anderen, z. B. nach Anzahl und Eigenthümlichkeiten, nach Nahrung und Lebensweise, Sitten und Gebräuchen, Cultur und Religion der Angehörigen; stellt

2. die Abhängigkeit der Pflanzen und Thiere vom Boden und Klima und den Einfluß dar, den die Natur auf den Menschen ausübt, z. B. auf seine Nahrung und Lebensweise, auf die Eigenschaften seines Körpers, seines Geistes und seines Gemüthes, auf seine Cultur und Religion, sowie auf die Zahl der Bewohner eines Landes. Die vergleichende Erdkunde beschreibt also die Erde als den Wohnplatz der Menschen."

Geistvoll ist die Ritter'sche Methode; aber sie kann zu einer Art fatalistischer Anschauung führen. Man hat sich nämlich wol zu hüten, hier eine starre Nothwendigkeit anzunehmen. Um der Wichtigkeit des Gegenstandes willen auch hiefür noch ein Beispiel.

W. Pütz weist in seinem „Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung" nach, daß das alte Rom eben durch seine günstige geographische Lage im Mittelpunkte der das Mittelmeer umgebenden Länder eine völkerverbindende Weltstellung hatte, die es sowol zur Unterhaltung eines lebhaften Handelsverkehrs mit den Nachbarländern, als zur Herrschaft über dieselben benutzte, indem Flotten und Heere von diesem Centrum des Mittelmeeres nach drei Erdtheilen ausgingen. Er bemerkt aber weiter auch, daß mit der Entdeckung Amerikas und des Wasserweges nach Ostindien Italien seine günstige Weltstellung verloren und seine Rolle an Nationen habe abgeben müssen, deren Länder mit einer ähnlichen Küstenentfaltung die günstigere Stellung am Ocean verbanden. Die physischen Beschaffenheiten des jetzigen Italiens sind noch ganz die des alten Italiens; aber die politisch-historische Bedeutung der Vorzeit hat es nicht mehr und erlangt sie wol nie wieder. Kurz, wir stimmen ganz mit J. Spörer, der da sagt: „Nicht weil Griechenlands Natur so geartet war, entfalteten sich die Griechen zum ersten europäischen Culturvolk, nicht weil Europa so gegliedert, von solcher Naturbeschaffenheit ist, schufen die Völker Europas die normale, universelle, menschheitliche Cultur, welche zur Herrschaft über die gesammte bewohnbare Erde befähigt und berechtigt ist, sondern weil die Griechen Griechen waren, schufen sie auf griechischem Boden eine griechische Cultur; weil die Europäer Europäer sind, haben sie auf europäischem Boden eine europäische Cultur ausgebildet. Mit andern Worten: der geographische Factor (Landesnatur) ist mitbedingend, der ethnographisch-historische (Volks-, Religions-, Staats-, Natur-, cultur- und weltgeschichtliche Verhältnisse) ist entscheidend."

Zusatz. Auch die Idee der vergleichenden Erdkunde ist alt — sie findet sich schon bei Herodot und Strabo. Herodot meint sie, wenn er sagt, daß er „aus Ersichtlichem das Unbekannte abnehme". Strabo stellt in seinem geographischen Werke allerlei Vergleiche an, z. B. zwischen dem Delta des Nil und dem des Indus, zugleich mit Angabe der physischen Ursachen dieser Erscheinungen. So kannte das Alterthum der Sache nach auch schon die extensiv und die intensiv vergleichende Geographie; denn Strabo meint offenbar die erstere, Herodot die letztere. Aber es waren eben nur erst Ansätze; zur systematischen Entfaltung gelangte der große Gedanke dieser Methode erst nach Jahrtausenden durch Carl Ritter. Gehört nicht auch das Wort des Thucydides hierher: „Das Land hat nicht den Menschen, sondern der Mensch das Land?"

f. Die concentrisch synthetische Methode. Man denke sich die Heimath als Mittelpunkt (Centrum) für den gesammten geographischen Unterricht. Um die Heimath (Waldenburg und Umgegend) legt sich der weitere geographische Kreis des engern Vaterlandes (Sachsen), um diese zwei Kreise als ein dritter Deutschland, und so fort Europa und endlich der Erdkreis. Das wäre ein Lehrgang in concentrischen Kreisen mit synthetischem Aufbau.

Dr. Ed. Stößner hat seinen Gang in der Geographie auch in concentrischen Kreisen angelegt. Die Heimathskunde voraussetzend, beginnt sein Lehrgang gleich mit der ganzen Erde. Er behandelt diese in drei Cursen. Im ersten Cursus nimmt er alle Erdtheile und alle Meere durch, ebenso im zweiten und dritten Cursus. Aber im ersten Cursus gibt er nur die Namen der Erdtheile und Hauptmeere, bei jedem Erdtheil nur etliche Halbinseln, Gebirge, Flüsse, Städte, bei jedem Hauptmeer nur etliche Meerbusen und Inseln. Im zweiten Cursus geht er ebenso alle Erdtheile durch, wobei die geographischen Objecte des ersten Cursus wiederholt, aber nun mit neuen vermehrt werden. Der dritte Cursus enthält stofflich Alles, was im ersten und zweiten Cursus dagewesen, aber mit neuen Erweiterungen. Dieser Lehrgang ist auch concentrisch, aber nicht local, sondern real concentrisch. Er enthält auch eine Synthese, aber ebenfalls eine reale, keine locale oder räumliche.

3. Der geographische Unterricht in der Volksschule.

Einleitung.

§. 186.

Nachdem wir unter 1 den pädagogischen Werth, unter 2 die Lehrarten der Geographie im Allgemeinen besprochen haben, gehen wir nun daran, in Grundlinien diejenige geographische Methode näher zu zeichnen, die wir die elementare nennen.

Der geographische Unterricht im Ganzen zerfällt in einen Vorcursus und in einen Hauptcursus. Der Vorcursus bildet die Heimathskunde; der Hauptcursus behandelt den eigentlichen geographischen Unterricht.

Die Heimathskunde fällt, darüber sind die beßten Methodiker völlig einig, dem Alter vom 7. bis 10. Jahre zu, nimmt also die ersten vier Schuljahre iu Anspruch. Da in der dreiclassigen Schule die Kinder in Unter- und Mittelclasse in der Regel je 2 Jahre sitzen, so würde bei diesem Classensystem die Heimathskunde der Unter- und Mittelclasse zufallen; der eigentliche geographische Unterricht aber der Oberclasse. Das ist methodisch gewiß das Richtige. Auch Pestalozzi sagt: „Das Kind soll erst nach Reifung in der Anschauung der Welt zur Geographie, d. i. zur Kunstanschauung der Welt übergehen."

Die eigentliche Geographie theilen wir wieder in zwei Curse: in Vaterlandskunde und Erdkunde. Für die Vaterlandskunde denken wir uns eine gehobene Mittelclasse — mit Kindern im Alter von 10 bis 12 Jahren; für die Erdkunde Kinder von 12 bis 14 Jahren.

I. Vorcursus.

Heimathskundlicher Anschauungsunterricht — Heimathskunde.

§. 187.

a. Nothwendigkeit. Die Heimath ist für das Kind seine erste kleine Welt in der großen Welt; daher die Heimathskunde der natürlichste Ausgangspunkt, wie der Kern- und Mittelpunkt seiner gesammten Erdkunde. Wie in der Natur Alles aus Kleinem wird, so bilden sich auch im Geiste des Kindes alle höheren Vorstellungen aus elementaren Anschauungen. Dieses Gesetz ist absolut, muß daher auch für geographische Bildung gelten. Wenn der Sinn für Geographie beim Kinde nicht an der Heimath geweckt und geübt wird, dürfte er später nimmermehr oder doch nur in besondern Fällen noch geweckt werden. Dem Boden, auf dem das Kind lebt und webt, erwachsen auch seine ersten geographischen Vorstellungen. Das Alles ist ohne Beweis klar. Und doch finden sich immer noch Lehrer, denen Heimathskunde ein unbekannter, wol gar unnützer Gegenstand ist. Carl Ritter bezeichnet selbst für die geographische Wissenschaft die Heimathskunde als die nothwendige Basis. Seine Worte erscheinen uns methodisch so wichtig, daß wir sie folgen lassen. „Die natürliche Methode ist diejenige, welche das Kind zuerst mit der Wirklichkeit orientirt und zu fixiren sucht, auf der Stelle, wo es lebt, auch sehen lehrt. Sei es nun Stadt oder Dorf, Berg oder Thal, wo das Kind seine ersten geographischen Kenntnisse — nicht in der Stube, nicht auf der Landkarte und aus dem Buche, sondern in der Natur erhalten kann, diese bleibt sich immer gleich. Diese Elementar-Methode vereinigt alle Forderungen der Wissenschaft und der Methode und ist darum die einzig richtige. Hier lernt das Kind das Land in allen seinen Verhältnissen kennen, lernt im selbstgezeichneten Bilde die Karte aller andern Länder verstehen. Ist

diese Elementarbildung zweckmäßig beendet, so sind auch die meisten Schwierigkeiten, welche die Geographie als fernerer Unterricht darbietet, gebrochen."

b. Zeit. Dr. Fr. A. Finger bestimmt in seiner Anweisung zum Unterricht in der Heimathskunde für diesen Gegenstand vier Schuljahre. Das Kind steht demnach bis zum 10. Lebensjahre im geographischen Vorcursus, und gelangt erst mit dem 11. Lebensjahre (vom 5. Schuljahr ab) zur eigentlichen Geographie.

c. Lehrgang. Wie die elementaren geographischen Vorstellungen an der Heimath des Kindes zu erzeugen und zu bilden sind, das hat Dr. Finger in seiner Heimathskunde, gegeben an dem Beispiel von Weinheim, sehr eingehend dargethan. Dieß Büchlein, das 1873 in 3. Auflage erschienen, und das in seiner Art als epochemachend bezeichnet werden kann, enthält zweierlei: „allgemeine Grundsätze" — „praktische Durchführung" derselben an der Stadt Weinheim; letztere natürlich nur exemplificatorisch, da sich die praktische Anwendung in den speciell ortskundlichen Gegenständen an jedem Orte anders gestalten muß.

Dr. Finger fordert für die Heimathskunde 2 Stunden wöchentlich und bestimmt für jedes Jahr 80 Lectionen. Aber es soll jeder Cursus mit seinen 80 Lectionen zwei Mal durchgenommen werden, der erste im ersten und zweiten, der zweite im dritten und vierten Schuljahr.

Um einen Einblick in den Finger'schen Lehrgang zu geben, möge der erste Cyclus mit seinen 80 Uebungen (mit einigen Zusammenziehungen) hier folgen.

1. Erste Bekanntschaft mit den Kindern. 2. 3. Schulstube. 4. Tafel. 5—8. Dinge in der Schulstube. 9. Regen. 10. Vorn. 11. Hinten. 12. Rechts, links. 13. Wiederholung. 14. Oben, unten: erste Uebung im Zeichnen. 15. 16. Schulstube gezeichnet. 17. 18. Sterne, Mond; Hof, Treppe. 19. Hof, Grenzen. 20. Regen, Hagel, Donner, Blitz. 21. Garten. 22. Blick zurück und vorwärts. — 23. Erzählt von den Ferien (Ernte). 24. Garten. 25. Mond; Garten. 26. 27. Sonnenuntergang; Garten. 28. Sonne, Mond; Garten. 29. Wolken. 30. Sonne, Wolken; Garten. 31. 32. Regenbogen, Sonne, Wolken, Schatten, Schulhaus; die Sonne geht nach rechts. 33. Schulhaus; Sonne. 34. Schulhaus; Mond, der Mond geht nach rechts. 35—37. Mond; Schulhaus; Süden. 38. Westen. 39. Osten. 40. Norden. 41. Blick zurück und vorwärts. 42. 43. Herbst. (Weinlese). 44. Weltgegenden. 45. Südost; Windeck. 46—48. Gang gegen die Windeck hin und weiter. 49—59. Gänge auf der Windeck; Mond, Sterne, Schnee, Eis, kurze Tage, Winter; Beschäftigungen der Menschen. 60. Eis, Schnee, Wolken; Weg der Sonne; Mond, Sterne. 61. Neue Brücke. 62. 63. Gang an die neue Brücke; gezeichnet. 64. Eisgang. 65. 66. Besondere Häuser — der rothe Thurm 2c. 67. 68. 69. Mond, Sterne; der Polarstern bleibt stehen; Sternschnuppen; Abendroth; Wind 2c. 70. Armbrust 2c. 71. Die Sterne gehen; Eisfläche. 72. 73. Schneckenhäuser; Reif, Regen, Südwind, Thauwetter; Räthsel 2c. 74. 75. Peterskirche 2c. 76. Steinweg. 77. Gänge im Gorxheimer Thal. 78. Beschreibung der Gänge; Weg gezeichnet. 79. Gang auf die Kanzel am Wagenberge. 80. Rückblick.

Vergleichen wir dieß Verzeichniß mit den Gegenständen, die wir in unserer Schulkunde S. 338 für den Anschauungsunterricht der Ele-

mentarclasse bezeichnet haben; so erhellet sofort, daß in den von uns dort bezeichneten Stoffen die „geographische Heimathskunde“ gebührend berücksichtigt worden; daneben aber ebenso auch die naturkundliche, die Dr. Finger in die geographische Heimathskunde hereinzieht. F. nimmt also bei seinem ersten Cyclus von heimathlichen Gegenständen das Wort Heimathskunde in einem weitern Sinne, wie wir's auch gethan. Andere Methodiker nehmen das Wort Heimathskunde nur im „geographischen“ Sinne — als geographische Heimathskunde. So Rommel, ebenso Lüben, ganz besonders aber Kronwald.*) Beide setzen den gewöhnlichen oder elementaren Anschauungsunterricht bei ihrer Heimathskunde voraus und betrachten dann letztere als eine Mittelstufe zwischen dem eigentlichen Anschauungsunterricht und der Vaterlandskunde. Uns ist aber der Anschauungsunterricht keine Disciplin, denn der Name bezeichnet an sich keine bestimmten Lehrstoffe, sondern ein Princip, d. i. ein bestimmtes elementares Lehrverfahren an dazu geeigneten concreten Stoffen aus verschiedenen Wissensgebieten. Demgemäß mußten wir schon beim Anschauungsunterrichte unterscheiden: historischen, naturkundlichen, **geographischen**, geometrischen — sprachlichen, poetischen. Folglich hat unsere elementare Heimathskunde ihre Wurzeln im heimathlichen Anschauungsunterricht. Diese Unterscheidung der Begriffe ist fest zu halten, wenn Verwirrung in den Benennungen vermieden werden soll.

Was Dr. Finger für den zweiten Cyclus seiner Heimathskunde bestimmt, ist für Kinder von 8—10 Jahren, fällt also in der dreiclassigen Schule der Mittelclasse zu.

Das Finger'sche Princip ist sicher richtig und verdient die Anerkennung, die es gefunden; gegen die Ausführung im Einzelnen lassen sich mancherlei Bedenken geltend machen. Siehe z. B. die Lectionen 10 und 11, wo über das „vorn“ und „hinten“ je eine ganze Stunde gesprochen werden soll.

d. Unterrichtsweise. Sie ist im Wesentlichen die des Anschauungsunterrichtes, also: Anschauen, Benennen, Zusammenfassen

---

*) Kronwald in der Schrift: „Der Unterricht in der Heimathskunde“ sagt in ähnlicher Weise: „Für die vorliegende Erörterung ist der Begriff der Heimathskunde so gefaßt, daß sie eine höhere Stufe des schulmäßigen Anschauungsunterrichts darstellt. Während nämlich der Anschauungsunterricht überhaupt eine allgemeine sachliche und sprachliche Tendenz hat, soll die Heimathskunde eine planmäßige, methodische Gewinnung von Anschauungen erstreben, welche speciell zur Vorbereitung auf den nachfolgenden geographischen Unterricht geeignet sind. Heimathskunde ist hiernach ein höherer Cursus des Anschauungsunterrichtes, welcher die bestimmt ausgeprägte Tendenz verfolgt, unter planmäßiger Gewinnung von Anknüpfungspunkten und Vorbereitungen für das spätere Verständniß geographischer Belehrungen die Schüler mit den geographischen Grundbegriffen und Verhältnissen, mit der geographischen Sprache — sowie mit der Bezeichnung und Symbolisirung dieser Begriffe und Verhältnisse anschaulich und elementar bekannt zu machen.“

der gewonnenen Merkmale zu kleinen Beschreibungen &c. Was von den oben angeführten räumlichen Vorstellungen außerhalb des Schulraumes liegt, soll an Ort und Stelle angeschaut und betrachtet werden. Principiell ist das unbedingt das Richtige; denn erst so gewinnt das Kind frische und lebensvolle Heimathsbilder. Es lassen sich für diesen Zweck wol auch Spaziergänge veranstalten. Derartige Excursionen in die Schulzeit zu verlegen, wie Finger will, geht in öffentlichen Schulen freilich nicht. Auch dürften die Finger'schen Stoffe doch noch zu sichten sein. Was denkt sich wol — um nur ein Beispiel auszuheben — ein 6jähriges Kind bei dem Feststehen des Polarsternes?

e. Lehrmittel und Literatur. a. Lehrmittel. Für die Heimathskunde hat sich jeder Lehrer, wie es in der Sache liegt, die Veranschaulichungsmittel selbst zu fertigen: Plan der Schulstube — Situationsplan des Schulhauses — Plan vom Wohnorte — Karte von der Umgegend. b. Literatur. α. Theoretische Werke. Dr. Fr. A. Finger: Anweisung zum Unterrichte in der Heimathskunde &c. 3. Aufl. Otto Kronwald: Der Unterricht in der Heimathskunde. β. Praktische Anweisungen. Dr. Finger: Anweisung &c. Ernst Aug. Rommel: Heimathskunde von Leipzig für den Unterricht in Schule und Haus. 2. Aufl. Diedr. Rittershausen: Heimathskunde als Grundlage des ersten geographischen Unterrichts. (Zunächst für Berlin.)

II. Der geographische Hauptcursus.

A. Vaterlandskunde — für eine gehobene Mittelclssae.

§. 188.

1. Lehrgang. a. Grundsätze. α. Man wähle für Kinder von zehn und elf Jahren nur das aus, was für dieß Alter verständlich und nützlich sein kann. Auch ein kleines Vaterland, resp. die Provinz, hat unzählige geographische Specialitäten, die ein wissenschaftliches Werk wol mit zu behandeln hat, die aber für den Elementarunterricht oft ohne alles Interesse sind. Sie würden da für den Geist des Kindes nur unnützer Ballast sein.

β. Man behandle diejenigen Theile des Vaterlandes, die der Heimath des Kindes am nächsten liegen, eingehender, als fernerliegende. So können eine Anzahl Städte von geringer Einwohnerzahl um den Heimathsort des Kindes liegen, welche die allgemeine Geographie kaum mit aufzählen würde, die aber wegen vieler unmittelbarer Beziehungen für die Einwohner des Schulorts drum wichtig, eben darum auch im Unterrichte zu beachten sind.

b. Der Lehrgang selbst. (Vaterlandskunde von Sachsen.) Das engere Vaterland ist ein Theil des großen. Man zeige darum dem Kinde die Karte von Deutschland, dann auf dieser die Lage des engeren Vaterlands, resp. der Provinz. Das Kind soll sein Vaterland gleich zu Anfang als einen Theil eines größeren Ganzen auffassen lernen. Das erscheint um so mehr gerechtfertigt, weil bei den Grenzbestimmungen,

bei Flüssen und Gebirgen oft Nachbarländer und Nachbarstaaten genannt werden müssen.

An guten Schulkarten wird nun aus der Vaterlandskunde Folgendes betrachtet und gelehrt: die Gestalt des Vaterlandes — seine Umgrenzung (Auffassen, Einüben, insbesondere auch Darstellen derselben auf der Wandtafel von Seiten des Lehrers); politische und natürliche Grenzen; Flächeninhalt (Begriff von Quadratmeile); Eintheilung in Bezirke und festes Einprägen derselben nach Namen, Größe und gegenseitiger Lage; Oberflächengestalt — Gebirge, Ebenen, Pässe, Thäler, Abdachung 2c., mit Beachtung der einfachsten Erscheinungen, auf welche die vergleichende Erdkunde auch auf diesem engeren geographischen Gebiete führt; Bewässerung in ähnlicher Weise — Ströme, Flüsse Seen 2c.; Klima; Fruchtbarkeit; Naturproducte; Bewohner — Abstammung, Character, Beschäftigung, Cultur und Religion. Jetzt nun das Topographische genauer — in Einzelbeschreibungen nach angemessener Disposition; bei größeren Städten z. B. Lage im Allgemeinen, Größe und Eintheilung derselben, wichtige Gebäude, kirchliche, weltliche Anstalten, Hauptbeschäftigungen der Bewohner und andere örtliche und geschichtliche Merkwürdigkeiten u. s. w. Wir brechen hier ab, da für diesen Gegenstand nur ein guter Leitfaden das gesammte Material geben kann.

2. Lehrweise. Wir deuten sie in den wichtigsten methodischen Grundsätzen an.

a. Schließe so viel als möglich das Neue der Vaterlandskunde an das Bekannte der Heimath an. Dieser Grundsatz ist gerade hier von höchster Bedeutung. Ist die Heimathskunde methodisch gut behandelt worden; so wird die Vaterlandskunde fortwährend Gelegenheit finden, das Unbekannte an dem Bekannten passend zu erläutern. Auch in der Geographie sind die heimathlichen Anschauungen das absolute Fundament aller höheren geographischen Erkenntnisse.

b. Verdeutliche die geographischen Objecte an guten Karten. Die Bilder, welche die Heimathskunde gibt, sind aus der Natur selbst genommen. Gegen diese stehen die symbolischen Bilder der Karte an Treue und Frische natürlich weit zurück. Gleichwol ist die Kartographie soweit vorgeschritten, daß sie z. B. die physikalischen Verhältnisse fast landschaftlich darzustellen vermocht hat. Ueber diese Lehrmittel Specielleres bei der Oberclasse. Was die Karten betrifft, so müssen diese so wenig als möglich, durchaus nur das Allernöthigste enthalten. Ueberfüllung verwirrt nur. So fordert es auch Herbart in seinem „Umriß pädagogischer Vorlesungen." Da heißt es: „Zuerst kommt es darauf an, daß jede eben vorgelegte Karte als Bild eines Landes vorgestellt sei; dazu gehören drei, höchstens vier Namen von Flüssen, und ein paar Namen von Bergen. Vollständigkeit aber ist am unrechten Orte. Die angegebenen Namen veranlassen schon mancherlei Lagenbestimmungen merkwürdiger Punkte, theils unter sich, theils gegen die Grenzen des Landes." Alex. v. Humboldt sagt hier-

über: „Nur leer scheinende Karten prägen sich dem Gedächtniß ein. Sonst verwandeln sich die Karten in Lesebücher. Alle Uebersicht verschwindet.“

c. Unterstütze, wo es möglich, die Auffassung des Geographischen durch Zeichnung. Wie der Lehrer der Naturgeschichte immer erst die Pflanze im Ganzen zeigt, ehe er auf die Theile specieller eingeht, so wird der Lehrer der Geographie ein einzelnes geographisches Object, z. B. die Gestalt des Vaterlandes, den Fluß in seinem ganzen Lauf, ein Gebirge nach seiner Gesammtrichtung vorführen, ehe er an die Betrachtung des Einzelnen an dem Einzelnen geht. Der Lauf eines Flusses wird sich aber dem Kinde viel besser einprägen, wenn der Lehrer den Fluß an der Wandtafel vor den Augen der Kinder zeichnet. Hier hat schon Lohse gefordert, daß man diese und ähnliche Zeichnungen dem Kinde in der Grundform gebe, eine Idee, die von guten geographischen Methodikern auch jetzt noch festgehalten, ja weiter fortgebildet wird. Geben wir hiefür noch einige specielle Fälle.

Die Grundform vom Königreich Sachsen ist ein spitzwinklig ungleichseitiges Dreieck. Dieß zeichne man an die Tafel. Nun lege man die genaueren Begrenzungslinien hinein. Die längste Seite geht von Ost nach Südwest, die mittlere von Ost nach Nordwest, die dritte liegt westlich. Für die Zwecke der Besprechung und Einübung bezeichne man die Grenzen mit Ziffern und Buchstaben. „1. Pr. Sa.“ bedeutet: Eins, preußisches Sachsenland; „2. Pr. Sch.“ bedeutet: Zwei, preußisches Schlesien; „3. B.“ bedeutet: Drei, Böhmen u. s. w. Die Kinder sagen nun die Grenzen nach diesen Chiffern. Später läßt der Lehrer nur die Ziffern stehen, und zwar für den Zweck kurzer Fragstellung. Dann heißt es kurz: Woran grenzt Sachsen bei 1? Woran bei 4? Bei 6? Bei 5? Bei 3? Bei 7? U. s. w.

Als zweites Beispiel wählen wir den Lauf der Zwickauer Mulde von Schöneck bis Colditz. In der Grundform bildet der Fluß von Schöneck bis Hartenstein einen östlichen Bogen, von Hartenstein (Stein) bis Lunzenau (Rochsburg) einen westlichen Bogen, von Lunzenau bis Colditz eine gerade Linie in nördlicher Richtung. Die Wendepunkte kann der Lehrer mit Ziffern oder mit den Anfangsbuchstaben der dort befindlichen Ortschaften bezeichnen. Beide Bezeichnungsweisen sind bequem für die Beschreibung des Flußlaufes. Das Kind hat sich darüber auszusprechen wie folgt: Die Zwickauer Mulde entspringt bei Schöneck; in ihrem ersten Lauf bildet sie einen östlichen Bogen — von Schöneck bis Hartenstein (Stein); dann einen westlichen Bogen — von Hartenstein bis Lunzenau (Rochsburg). U. s. w. Später wird der Ausdruck verkürzt; da heißt es: Mulde von 1 – 2: östlicher Bogen; von 2 — 3: westlicher Bogen; von 3 — 4: nördlicher Lauf. Ferner kann auf Commando des Lehrers von allen Schülern der Lauf des Flusses in seinen Grundformen auch in der Luft gezeichnet werden, womit sich wieder die Beschreibung verbinden läßt.

Wir haben nur etliche praktische Winke geben können. Die Mannichfaltigkeit der Uebungen ist hier groß, weßhalb der Gegenstand einer recht bildenden und interessanten Behandlung fähig ist. (Seminarschüler bekommen das Speciellere in den speciellen Anweisungen der betreffenden praktischen Lehrübungen.)

d. Man gehe im Unterricht vorherrschend analytisch. Jedes Land, jeder Kreis, jeder Fluß, jedes Gebirge werde erst als Ganzes angeschaut; erst dann gehe man an die Betrachtung der einzelnen Theile. Die zeichnende Darstellung dagegen ist selbstverständlich synthetisch.

e. Man möge, so weit es thunlich, die einfachsten und leichtesten Fälle der vergleichenden Erdkunde in Anwendung bringen. Hierdurch macht man den Gegenstand in erhöhtem Grade zu einem Denkgegenstande.

f. Man lasse zwar das Reingeographische die Hauptsache sein; doch verbinde man damit — nach dem Princip der associirenden Methode — in passender und maßhaltender Weise Geschichtliches, Naturkundliches, Technologisches ꝛc.

3. Lehrmittel und Literatur (für sächsische Vaterlandskunde).

A. Lehrmittel. I. Karten. 1. Wandkarten: von Caspari, Bose, Trommer.

2. Handkarten: von Henry Lange, Süßmilch-Hörnig.

3. Atlanten: Henry Lange: Atlas von Sachsen, zwölf Karten mit Text. Crusus: Topographischer Atlas vom Königreich Sachsen. 20 Bl.; Handatlas ꝛc. 6 Blatt.

4. Pläne: Plan der Haupt- und Residenzstadt Dresden. (Dresden, b. Meinhold.) Plan der Umgegend vou Dresden. (ebendas.) Eltzner: Plan von Leipzig. Leutemann: Umgegend von Leipzig. Plan von Chemnitz — von Zwickau u. s. w.

II. Bilderwerke: Illustrirte Wegweiserr für Dresden, dessen Umgebung und die sächsische Schweiz. Berlin, Grieben. — Photographische Aufnahmen verschiedener Städte, Schlösser ꝛc. des Königreichs Sachsen, Stereoskopenbilder. Berlin, Linde und Comp.

B. Literatur. Bücher. 1. K. A. Engelhardt's Vaterlandskunde für Schule und Haus im Königreich Sachsen. 10. Aufl., neu bearbeitet von Dr. Th. Flathe.

2. Stichart, Sächsisches Vaterlandsbuch für Schule und Haus.

B. Erdkunde — für die Oberclasse.

§. 189.

Vorbemerkung. Bevor wir den geographischen Lehrgang für die Oberclasse näher bestimmen, zuvor erst noch ein Wort über die Frage, ob derselbe analytisch oder synthetisch anzulegen sei. In der Beantwortung dieser methodischen Frage gehen die Methodiker immer noch auseinander. Manche wollen, daß von der Heimathskunde weg gleich die Erdkunde eintrete,

während andere vorziehen, erst das engere und weitere Vaterland zu behandeln, von da zu Europa, und dann erst zur ganzen Erde überzugehen. Dr. Finger stellt in seiner Heimathskunde diese beiden Ansichten einander gegenüber und entscheidet sich seinerseits für den streng analytischen Weg. Seine Motivirung ist immerhin interessant. Er sagt: „Es wollen Manche nach Betrachtung der Heimath, ehe sie von der ganzen Erde sprechen, mit den Schülern erst nach Deutschland vornehmen, darauf Länder, die an Deutschland grenzen, wo sie dann erst spät auf die ganze Erde kommen. So im Ganzen Harnisch, Graser u. a. Als gar natürlich wird hie und da dieser Gang hingestellt. Man sagt: wenn es für nothwendig gehalten wird, mit der Heimath den Anfang zu machen, so geht daraus auch ganz natürlich hervor, daß von diesem Kreise, vom Wohnorte, Regierungsbezirke übergegangen werden muß zum Staate u. s. w. Aber so natürlich scheint mir jener Gang nicht zu sein. Sobald wir aus dem Kreise der Heimath hinausgehen, so ist es, wenn wir auf die Schwierigkeit oder auch auf die Erweiterung der Sphäre des Schülers sehen, einerlei, ob wir ein 300 oder 2000 Meilen entferntes Land nehmen. Vieles Chorographische eines Landes kann erst recht deutlich werden, wenn die Lage dieses Landes auf der Erdkugel bekannt ist. Also nehmen wir nach Vollendung der Heimathskunde, ehe wir an die Betrachtung einzelner Länder gehen, die Erdkugel. Denn den Erdball aus den einzelnen Ländern zu construiren, dazu haben die Kinder die Kraft nicht. Guts-Muths sagt: „Gebt selbst dem gewandten Manne den Grundriß einer großen Stadt straßen- und platzweise, um sich aus solchen Theilen nach und nach das Totum zu construiren, gebt Acht, ob es ihm glückt, auch dann, wenn er seine Combinationsgabe auf das Aeußerste anspannt. Aber wenigstens Deutschland — sagt Mancher — unser Vaterland könnte man noch vornehmen, das sollten die Kinder doch erst recht genau kennen lernen. Ja, sagen wir, das Vaterland sollen sie recht genau kennen lernen, und gerade darum nehmen wir es erst gegen Ende des geographischen Unterrichts; denn da kennen die Schüler mehr als früher, haben auch also mehr Vergleichungen. Dieß sind die Gründe, warum wir an die Heimathskunde sogleich die Belehrung über die Erdkugel anschließen."

Diese Begründung Finger's finden wir nicht ganz stichhaltig, seine Ausführung nicht ganz praktisch. So muthet er Kindern von zehn bis elf Jahren zu, zu begreifen, daß „auf Schweden die Strahlen der Mittagssonne wagerechter (schräger) fallen, als auf Deutschland, auf Senegambien senkrechter als auf das Kapland." Gesetzt aber, Kinder dieses Alters begriffen das, so läge die Sache selbst diesem Alter drum noch fern; vieles Andere wäre gewiß näher.

Wir lassen auf die Heimathskunde erst noch die Vaterlandskunde folgen. Es bestehen zwischen Heimaths- und Vaterlandskunde auch für das Kind so viel unmittelbare sociale Beziehungen, daß man die Vaterlandskunde wirklich nur als eine erweiterte Heimathskunde ansehen kann. Zugleich erweitern sich die geographischen Grundbegriffe, wodurch die Vaterlandskunde die Erdkunde noch mehr vorbereitet.

Wenn wir nun die Erdkunde der Oberclasse zugetheilt haben, so könnte es scheinen, als stimmten wir dem Dr. Finger wenigstens in soweit bei, daß wir nach der Vaterlandskunde die Erdkunde nach seinen Grundsätzen betrieben wissen wollten. Wir beginnen allerdings in der Oberclasse mit der ganzen Erde, begnügen uns aber, das Kind da mit der Erdgestalt, den Erdtheilen und Weltmeeren, endlich mit den Ländern von Europa ganz im Allgemeinen bekannt zu machen, der Hauptsache nach also etwa das, was Stößner in seinem ersten Cursus bietet. Es scheint uns wichtig, daß das zwölfjährige Kind vor allem eine richtige Vorstellung von der Gestalt der Erde gewinne, daß es sich ebenso gleich von vornherein das Verhältniß seines größeren Vaterlandes zu Europa und zur Erde richtig denke; dagegen gehören speciellere Sätze der mathematischen Geographie an's Ende des geographischen Cursus. Es folge nun der skizzirte Lehrgang.

1. Lehrgang. Einiges über die Gestalt und Oberfläche der Erde, als: ihre Kugelgestalt, die 5 Erdtheile, die 5 Weltmeere; die Länder Europa's im Allgemeinen, nach ihrer Lage zu einander, nach ihrer Gestalt und Umgrenzung, etliche Hauptgebirge, Hauptflüsse, etliche Städte. Darauf folgt Deutschland, das nach einem guten Lehrbuch eingehend behandelt wird; nach Deutschland die übrigen Länder Europa's, nun ebenfalls ausführlicher, endlich die übrigen Erdtheile. Den Schluß macht dann ein Unterricht von den nöthigen Stücken aus der mathematischen Geographie. In einer gehobenen Oberclasse kann in etlichen Stunden auch das Nöthige über die Verfassung des Vaterlandes gegeben werden.

2. Unterrichtsweise. Grundsätze. a. Das Princip der Anschauung bleibt auch hier oberster Grundsatz. Die geographischen Vorstellungen des Oberclassencursus sind aber fast ohne Ausnahme mittelbare. Darum sind hier gute Veranschaulichungsmittel und anschauliche Beschreibungen, resp. Schilderungen durchaus nöthig. Machen wir gleich hier die wichtigsten Lehrmittel namhaft.

α. Lehrmittel zur Veranschaulichung physikalischer Verhältnisse:
v. Sydow, methodischer Handatlas; deßgleichen dessen Wandatlas.
Einzelne Karten aus dem Stieler'schen Schulatlas und aus den Atlanten von Henry Lange.
Delitsch und Vogel, Karte von Europa, auf Wachstuch.
β. Für politische Geographie:
Stößner, Elemente der Geographie — in 3 Cursen.
Henry Lange, Schulatlas in 3 Ausgaben, 29 Karten für die untern Classen, 37 für die mittleren, 44 für die obern.
Stieler, Schulatlas. Petermann, Karte von Deutschland.

b. In gehobenen Schulen wird das Zeichnen thunlichst in den Dienst des geographischen Unterrichts gestellt. Durch's Zeichnen muß der Lehrer viele geographische Objecte veranschaulichen: Gebirge, Flüsse, Formationen von Ländern, Seen u. s. w. Ueberall werden vor allem die Grundformen festgestellt und aufgefaßt; die genauere Form legt das Kind in diese ein, entweder nach einer guten Karte in seiner Vorstellung, oder aber selbstzeichnend. Die vom Kinde gezeichnete Karte soll aber nicht etwa eine Copie irgend einer lithographirten Karte sein, sondern nur das enthalten, was im Unterricht behandelt worden. Es kann nicht genug betont werden, daß die Schülerarbeit so einfach als möglich, jedoch sauber zu halten ist. Das Zeichnen soll zugleich das Kartenverständniß vermitteln. Kartenlesen fleißig zu üben. Benutzung geographischer Kartennetze zum Kartenzeichnen.

c. Man gebe überall nur das für's Leben Wichtigste. Specialitäten, die in's Gebiet nutzlosen Wissenskrames gehören, halte man geflissentlich fern. Es gibt des Nöthigen genug zu lernen, darum strenge Ausscheidung des Ueberflüssigen.

d. Die Bestimmungen unter c sind jedoch nicht dahin zu deuten, als solle Geographie nur nomenclatorisch behandelt werden; man betreibe

jedes Land bis dahin eingehend, daß das Kind ein anschauliches Bild gewinne.

e. Man stelle im Sinne der vergleichenden Erdkunde überall, wo es thunlich, Vergleichungen an — extensive und intensive. Die geographischen Lehrbücher von Pütz, Dommerich u. a. geben dazu vortreffliche Winke und Stoffe.

f. Man wiederhole fleißig! Je mehr die Stoffe sich häufen, desto mehr muß Bedacht genommen werden, früher Gelehrtes immer wieder in's Gedächtniß zurückzurufen. Die vergleichende Methode gibt dazu reiche Veranlassung. Wenn das Lesebuch geographische Charakterbilder enthält, so kann es dem geographischen Unterrichte wesentliche Dienste leisten.

3. Lehrmittel und Literatur. I. A. Geographische Werke für den Lehrer.

1. Daniel, Lehrbuch der Geographie.
2. Derselbe, Handbuch der Geographie.
3. W. Pütz, Lehrbuch der vergleichenden Erdbeschreibung für die oberen Classen höherer Bürgerschulen und zum Selbstunterrichte.
4. Blanc, Handbuch des Wissenswürdigsten aus der Natur und Geschichte der Erde und ihrer Bewohner.
5. Stein, Handbuch der Geographie und Statistik.
6. A. W. Grube, Geographische Charakterbilder. 3 Thle.
7. Dr. F. A. Dommerich (Flathe), Lehrbuch der vergleichenden Erdkunde für Gymnasien.
8. Ernst von Seydlitz, Schulgeographie.
9. Th. Schacht, Lehrbuch der Geographie alter und neuer Zeit. (Geschichte und Geographie in Verbindung.)
10. A. Diesterweg, Populäre Himmelskunde und astronomische Geographie.
11. Dr. Benthin und Dr. Bruhns, Lehrbuch der Sternkunde in entwickelnder Stufenfolge.

B. Leitfäden für die Hand der Schüler.

1. Daniel, Leitfaden für den geographischen Unterricht.
2. W. Pütz, Leitfaden bei dem Unterricht in der vergleichenden Erdbeschreibung für die untern und mittleren Classen höherer Lehranstalten.
3. A. Lüben, Leitfaden zu einem methodischen Unterricht in der Geographie für Bürgerschulen, mit vielen Aufgaben und Fragen zu mündlicher und schriftlicher Lösung.

II. Kartenwerke. Schon oben genannt. Dazu noch die in neuerer Zeit herausgegebenen photo-lithographischen Karten.

III. Methodische Werke und Aufsätze.

1. Dr. Lüdde, die Methodik der Erdkunde.
2. L. Bölter, die drei Stufen der Erdkunde.
3. J. Chr. Fr. Guts-Muths, Versuch einer Methodik des geographischen Unterrichts. (Viel Lehrreiches.)
4. E. H. Oberländer, der geographische Unterricht nach den Grundsätzen der Ritter'schen Schule, historisch und methodologisch.

Die Arbeiten von Dr. Joh. Lohse und von M. F. Oppermann — sind schon oben genannt worden.

5. Delitsch, Beiträge zur Methodik des geographischen Unterrichts — im 1. Band der „Pädagogischen Vorträge und Abhandlungen — herausgegeben von W. Werner".
6. Florenz Winkler, Methodik des geographischen Unterrichts.

Weiter nachzulesen: Aufsätze über geographischen Unterricht, resp. mit praktischen Ausführungen — im Schulblatt der ev. Seminare Schlesiens, im päd. Jahresbericht von Lüben (Oberländer); in der „deutschen Vierteljahrsschrift" 31. Jahrg. Nr. 122: „Die Erdkunde als Unterrichtsgegenstand" — von O. Peschel.

Sechstes Capitel.

Methodik des naturgeschichtlichen Unterrichts.

Einleitung.

§. 190.

Die Naturgeschichte gehört in das Gebiet der materialen Gegenstände. Sie ist eine beschreibende Wissenschaft; daher auch der Name Naturbeschreibung bezeichnender ist. Unser methodischer Aufsatz wird folgende Punkte behandeln:

1. Bedeutung des naturgeschichtlichen Unterrichts.
2. Grundsätze zur Feststellung eines Lehrganges in der Naturgeschichte mit skizzirten Lehrgängen für Mittel- und Oberclasse.
3. Die unterrichtliche Behandlung im Allgemeinen, mit Entwürfen für die Oberclasse.
4. Lehrmittel und Literatur.

1. Bedeutung des naturgeschichtlichen Unterrichts.

§. 191.

Bei jedem Unterrichtsgegenstande wiederholen sich die Fragen: Welchen Einfluß übt derselbe auf die geistige Bildung aus? Welche Bedeutung hat er für's Leben? Wenn wir bei der Naturgeschichte auf diese zwei Fragen — die pädagogische und praktische — näher eingehen; so wird sich uns ergeben, daß sie ihrer Bedeutung nach allerdings zu den Gegenständen ersten Ranges zählt. In unsern Volksschulen ist sie freilich zur Zeit noch stiefmütterlich bedacht; sie gilt nur als ein Nebenfach, das seither fast allgemein nach den Grundsätzen „angelehnten Unterrichts" an's Lesebuch „angelehnt" wurde. Diese Stellung ist aber auch hier eine schiefe und darum unhaltbar. Die gelegentliche Durchnahme einer im Lesebuche enthaltenen Beschreibung eines Thieres oder einer Pflanze kann nicht als naturgeschichtlicher Unterricht gelten. Es sollte auch in der einfachen Volksschule — in Mittel- und Oberclasse wenigstens je eine volle Stunde wöchentlich der Naturgeschichte gewidmet sein.

Bedeutung. a. Formale Bildung. Wir gedenken hier noch einmal des Aristotelischen Satzes: „Nichts ist im Verstande, was nicht zuvor im Sinne gewesen". Alle geistige Bildung fängt mit

Sinnenbildung an. Die äußere Natur ist es aber ganz besonders, die von Anfang und ununterbrochen durch die Sinne auf das innere geistige Leben des Kindes anregend wirkt. Ueberhaupt steht der Geist und seine Entwicklung in einem so tiefgreifenden Zusammenhange mit der Natur, daß sich „nicht ein einziger Punkt bezeichnen läßt, an welchem die Unabhängigkeit beider von einander mit voller Sicherheit nachweisbar wäre". Insbesondere sympathisirt das Kind mit dem Naturleben. Denn „wer der Natur zutraulich folgt, den drückt sie wie ein Kind an ihr Herz". (Goethe.) Bei guter Behandlung wirkt daher der naturgeschichtliche Unterricht in so hohem Grade allseitig bildend, wie, außer Religion, Sprache und Geschichte, kaum ein anderer Gegenstand. Insbesondere bildet Naturgeschichte das Anschauungsvermögen, das Denken, das ästhetische Gefühl. Bildet sie nicht auch sittlich-religiös? Antwort folgt.

α. Bildung des Anschauungsvermögens. Wie Alles, so muß auch der Gebrauch der Sinne erlernt werden. Nur durch Uebung bekommt man geübte Sinne. Geübt und geschärft werden die Sinne, wenn der Schüler befähigt wird, rasch und sicher diejenigen Eigenthümlichkeiten eines Naturkörpers oder einer Naturerscheinung aufzufassen, welche sie auszeichnen und von andern unterscheiden. Wie wenig das Auge Vieler in genauer Betrachtung naturgeschichtlicher Gegenstände geübt ist, davon erhält der Naturkundige nur zu oft Beweise, wenn er selbst von gewissen Gebildeten Auskunft über ganz bekannte Naturkörper verlangt, die diese oft gesehen, ohne sie in Wahrheit gesehen zu haben. „Demnach halte man vor allem auf genaues Sehen, auch in Bezug auf den in seine einzelnen Theile zerlegten Naturkörper, und fordere zusammenhängende und geordnete Wiedergabe der gemachten Beobachtung". (Bänitz.) Da die Naturgeschichte eine beschreibende Wissenschaft ist, so muß die Frucht jeder Lehrstunde bei dem Schüler eine Beschreibung des betrachteten Naturkörpers sein. Diese setzt aber gemachte Wahrnehmungen voraus. Jeder einzelne Naturkörper bietet reiche Veranlassung zu reichen sinnlichen Anschauungen und Wahrnehmungen.

β. Bildung des Denkvermögens. Die sinnlichen Wahrnehmungen geben zunächst Individualvorstellungen. Sobald aber etliche Pflanzen betrachtet worden, liegen schon verschieden geformte Wurzeln, Stengel, Blätter, Blüthen 2c. vor, die das kindliche Denken zu Vergleichungen und Unterscheidungen nöthigen, das Ungleichartige vom Gleichartigen zu trennen, das Gleichartige zusammenzufassen. Das Vergleichen ähnlicher Körper oder Körpertheile, das unermüdliche Aufsuchen des Gleichartigen und Ungleichartigen gibt vortreffliche Denkübungen. Es bilden sich so je länger je mehr allgemeine und begriffliche Vorstellungen, die alle, — was für ihre Klarheit von Bedeutung — aus unmittelbaren Anschauungen gewonnen werden. Die bunte Menge der das Kind umgebenden Naturkörper er-

scheint ihm anfänglich als ein Chaos; aber es lernt sie je länger je mehr ordnen, und dann hört jenes Durcheinander auf, eine ungeordnete Masse zu sein. „Durch fortgesetzte Uebung im Beschreiben, Vergleichen, Abstrahiren und Eintheilen wird das Kind immer mehr einer **elementaren** Systematisirung seines kleinen Kreises naturwissenschaftlicher Kenntnisse fähig gemacht." Kurz: das Chaos wird ihm je mehr und mehr ein Kosmos. Vor einer wissenschaftlichen Systematik ist aber nachdrücklich zu warnen. Sie ist auf dem Gebiet der Volksschule „der wunde Fleck des naturgeschichtlichen Unterrichts" — sie tödtet das lebendige Interesse, den Frohsinn des Natursinns.

Ferner ist ja jeder Naturkörper, wie er aus einem System von Theilen besteht, auch ein System von Zwecken. Nun ist es zwar nicht immer leicht, eines jeden Theiles Zweck genau zu bestimmen; für die Schule gehören jedenfalls nur die leicht erkennbaren. Der Bau jedes Thieres, jeder Pflanze hängt aber mit der Bestimmung seines Daseins eng zusammen und ist dieser Zusammenhang in vielen Fällen auch von kindlichem Verstande leicht zu fassen.

Insbesondere ist der Instinct der Instinctthiere dem Kinde von hohem Interesse: der Bau des Fuchses und Dachses, die künstliche Zelle der Biene, das Gewebe der Spinne, der Wandertrieb der Zugvögel und die Art ihrer Zugweise &c. Hier stößt das Kind auf ein instinctives Denken, das dem bewußten menschlichen sehr ähnlich ist.

Die Naturgeschichte weckt ferner auch in elementarer Weise den Forschersinn des Kindes. Hat es die äußeren Merkmale an einer Pflanze gefunden; so sucht sein Wissenstrieb nach inneren. Es durchschneidet Wurzel und Stengel, um zu erfahren, ob diese Theile holzig oder saftig, ob sie hohl, markig oder sonst wie beschaffen sind. Und wenn man endlich geweckte Kinder gar noch den Gebrauch der Loupe lehrt oder sie Pflanzentheile unter dem Mikroskop sehen läßt: dann reizt das ihren Forschersinn noch mehr.

Aus alle dem ist klar, daß die Naturgeschichtsstunde bei rechter Behandlung eine vorzügliche Denkstunde sein kann. Es sind aber göttliche Gedanken, denen das Kind hier nachsinnen soll. Darum gehen hier Gedanken des Schöpfers, wie er sie in den Naturkörpern verwirklicht hat, in den Geist des Kindes über.

γ. Aesthetische Bildung. Die Natur ist die wahre Hochschule der Aesthetik. An normalen Naturkörpern finden wir überall schöne Formen, wunderbare Ebenmäßigkeit in der Zusammenfügung der Theile, schöne Farben und Farbenverbindungen, und das Alles in wohlthuender Harmonie. Zwar finden sich in der Natur auch Mißgestalten. Aber wie die Schatten das Licht nur in ein um so helleres Licht stellen, so das Unschöne das Schöne. Aber auch das Unschöne ist nur relativ unschön, es kann in seiner Art auch schön sein.

Das Schöne in den bildenden Künsten ist erst der Natur entnommen, und darum nur in dem Grade wahrhaft schön, als es naturgetreu

ist. (Verwendung der Blattformen bei Ausschmückung der griechischen Säulen-Capitäler.) Wecken wir also bei dem Kinde den Sinn für Naturschönheiten, so verhelfen wir ihm zugleich zu einem allgemeinen Verständniß des Schönen in menschlicher Kunst. Und wer da weiß, wie nahe eine feine ästhetische Bildung der ethischen steht, der begreift, wie in jenen ästhetischen Momenten sinniger Naturbetrachtung selbst sittliche Momente liegen.

δ. Bildet Naturgeschichte (Naturkunde) auch sittlich religiös? Bibel und Natur — Theologie und Naturwissenschaft stehen in naher Beziehung; denn beide sind Offenbarungen Gottes — die eine, eine unmittelbare in Wort und Thatsachen, die andere, eine mittelbare in Werken. Die Bibelsprache ist ganz durchwebt von Naturbildern, mit denen sie ihre sittlichen und religiösen Ideen veranschaulicht. Man denke nur an die tiefsinnigen Symbole des mosaischen Cultus, an die reiche Bildersprache der Propheten, an die vielen poetischen Bilder in den Psalmen, an die Metaphern, Parabeln und Allegorien des neuen Testaments. Die Lebensentwicklungen im Reiche der Natur haben mit denen im Reiche Gottes allenthalben Aehnlichkeit. Eben darum ist die Natur ein bedeutungsvolles Bilderbuch, das in tiefen Symbolen das Uebersinnliche versinnlicht.

„Zwei Bücher sind dir aufgethan,
Das Walten Gottes zu zeigen an;
Sie heißen: Bibel und Natur.
In beiden erkennst du seine Spur.
Verehre sie mit frommem Sinn
Und lies mit Lust recht fleißig drin!"

So singt ja auch Goethe:

„Die Natur ist aller Meister Meister!
Sie zeigt uns erst den Geist der Geister,
Läßt uns den Geist der Körper sehn,
Lehrt jedes Geheimniß uns verstehn."

Auch für unsere Kinder soll die Natur eine Himmelsleiter sein, auf der sie zu Gott aufsteigen. Freilich lehrt die Elementarschule die naturkundlichen Gegenstände nur auf elementare Weise. Die Kinder haben da genug mit dem Merken und Verstehen von 100 und 100 Einzelnheiten zu thun. Jene tiefere Naturbetrachtung ist hier nicht möglich, die in tiefere religiöse Reflexionen hineinführt. Doch ist andererseits gerade das Kind empfänglich, wenn man hie und da einen religiösen Gedanken in Form eines Sinn- und Bibelspruches passend einwebt. Wie nahe liegt es doch auch, bei der Lilie des Feldes und bei den Vögeln des Himmels der Worte Christi zu gedenken, in denen er von beiden spricht! Hierdurch macht man die Naturgeschichtsstunden lange noch nicht zu Religionsstunden. Wie wir Letzteres entschieden mißbilligen müßten; so stimmen wir noch weit weniger mit denen, die die Naturwissenschaften an Stelle der geoffenbarten Religion setzen möchten.

Letztere kann keine Naturwissenschaft ersetzen. Dafür berufen wir uns auf **Baco von Verulam**, diesen tiefen Denker, der der neueren naturwissenschaftlichen Forschung erst die Bahn gebrochen. Wie hoch dieser die **übernatürliche Offenbarung** über die **natürliche Religion** stellte, lehren uns die Worte, die wir S. 213 von ihm angeführt haben.

Zusatz. In Betreff der eben beregten Frage stimmen wir ganz mit Dr. Th. Waitz. In seiner Pädagogik spricht er sich darüber in trefflicher Weise also aus: „Man hebt jetzt fast allgemein als einen der wesentlichen Gesichtspunkte für das Studium der Naturwissenschaften die **gemüthbildende Kraft** hervor, welche sie besitzen soll, anstatt einzugestehen, daß ihr Werth für die Erziehung von **dieser** Seite betrachtet, allerdings ein **geringer**, jedenfalls sehr **bedingter** ist. Es soll hiemit nicht in Abrede gestellt werden, daß namentlich der beschreibende Theil der Naturwissenschaft, die eigentliche **Naturbetrachtung**, mit der Ausbildung des Auges den Schönheitssinn zu entwickeln und durch die Bewunderung des Kleinen und Großen in der Natur zu **religiöser Demuth** und **Erhebung** hinzuführen vermöge, noch soll geleugnet werden, daß der erklärende Theil, die Naturwissenschaft im engeren Sinne, obwol alle teleologischen Erklärungen principiell zurückweisend, doch durch die vielseitige Hindeutung auf die großartige Zweckmäßigkeit der Veranstaltungen und Gesetze der Natur dem **sittlich religiösen Gedankenkreise** dessen, der sie im Zusammenhange betrachtet, eine kräftige Stütze und wichtige Erweiterung zu geben im Stande sei. Dieß Alles kann geschehen; aber diese ganze ästhetisch-religiöse Wirksamkeit der Naturwissenschaft kann **nur von einem umfassenden Studium** derselben im Ganzen, dagegen bloß in verhältnißmäßig geringem Grade von der Bekanntschaft mit ihren **Anfängen** ausgehen, um die es sich doch allein handelt, wenn von dem pädagogischen Werth der Naturgeschichte die Rede ist. Ein Blick durch das Mikroskop oder Teleskop, die Erkenntniß fester Gesetze im Naturlauf, die Ahnung seines zweckmäßigen innern Zusammenhanges kann dem Knaben und Jüngling durch den Unterricht werden; nur dringt die Bewunderung und Ehrfurcht, von der er dabei ergriffen wird, nicht leicht tief genug ein. Alles, was die Natur thut, erscheint ihm als **zu natürlich** und **selbstverständlich**, ihre Größe und Erhabenheit liegt so **tief**, daß erst der **Mann** sie einigermaßen zu fassen vermag — und auch dieser nur, wenn seine Bildung nicht einseitig und verflacht ist. Mit ästhetischen Phrasen aber die Anfänge des naturwissenschaftlichen Unterrichts zu verwässern, sie dilettantisch gemüthlicher Weise zu betreiben, matte und platte teleologische Betrachtungen im alten bekannten Style einzuflechten, um der **Sittlichkeit** und **Religiosität** dadurch zu Hilfe zu kommen: dieß würde ebenso an sich eine unfruchtbare Sache sein, wie es dem Geiste der Naturforschung überhaupt und insbesondere dem Hauptzwecke des naturwissenschaftlichen Unterrichts zuwider ist."

b. **Materiale Bildung.** In der Naturgeschichte gibt es viel zu merken. Jede Einzelbeschreibung besteht aus einer Mnge specieller Beschreibungen der einzelnen Theile. So liegt es denn in der Natur des Gegenstandes, daß er in hervorragender Weise **material** bildet. Naturgeschichtliche Kenntnisse sind auch für das praktische Leben von hoher Bedeutung. Gründet sich doch unser ganzes äußeres Leben auf das Naturleben; die Natur gibt ja alles, was uns nährt und kleidet. Auf Erkenntniß der Naturkörper beruhen fast alle menschlichen Beschäftigungen, als: Oekonomie, Forstwesen, Technologie, Handel und Gewerbe aller Art. Es ist auch pädagogisch wichtig, daß schon das Kind Einblicke thut in den Reichthum der Gaben, welche Mutter Natur den Menschen und Thieren, jedem Alter, dem Gesunden und Kranken darbietet.

Zusatz: Grundsätze für den elementaren Unterricht in der Naturgeschichte und Naturlehre finden sich in vorzüglicher Weise gefaßt und zusammengestellt in:

C. Bänitz, der naturwissenschaftliche Unterricht in Bürger-, Mittel- und höheren Töchterschulen. Methodisch beleuchtet.

C. Bopp, Organisation des naturkundlichen Unterrichts in den württembergischen Volksschulen. (Hierbei zu bemerken, daß die württembergische Regierung dem naturkundlichen Unterrichte in Volksschulen vor andern deutschen Staaten eine rühmliche Pflege angedeihen läßt.)

A. Bösel, Der naturgeschichtliche Unterricht in der Volksschule. (Gibt sehr gute Beispiele vollständig ausgeführter Beschreibungen in längerer und kürzerer Form.)

2. Grundsätze zur Feststellung eines Lehrganges in der Naturgeschichte und skizzirte Lehrgänge für Mittel- und Oberclasse.

§. 192.

I. Grundsätze für Stoffwahl und Anwendung derselben. Naturgeschichte ist eine Wissenschaft von unermeßlichem Umfange. Das erschwert natürlich die Auswahl für den im Ganzen doch sehr kleinen Kreis von Naturkörpern, die in der Elementarschule zur Betrachtung kommen können. Darum sind hier leitende Grundsätze besonders nöthig. Lassen wir die wichtigsten folgen.

1. Wähle die Stoffe aus allen 3 Naturreichen. Diese Regel ist ganz selbstverständlich; denn wir sind ja überall von Objecten aller Naturreiche umgeben, wie sollten wir da eines dieser Gebiete unbeachtet lassen können! Und doch geschieht es nicht selten, daß Lehrer etwa nur Thier- und Pflanzenkunde, oder gar nur Thierkunde lehren. Mineralogie halten Viele für nicht nöthig.

2. Mache die Kinder am ersten und vornehmlich mit Naturkörpern der Heimath bekannt. Auch in der Naturgeschichte hat die Regel vom Nahen zum Fernen constitutive Bedeutung. Frühere Lehrbücher begannen mit dem Fernen, mit Thieren und Pflanzen fremder Erdtheile. Das war verkehrt. Erst die heimathliche Fauna und Flora, und zwar möglichst eingehend, dann in gebührender Weise auch das Fremde.

3. Beginne mit solchen Naturkörpern, die das Kind leicht auffassen kann. In früheren Lehrbüchern glaubte man die Stoffe „vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichten zum Schweren" geordnet zu haben, wenn man mit der Mineralogie, also mit anorganischen Naturkörpern begann, darauf die Pflanzen, endlich die Thierkunde folgen ließ, an die sich ganz zuletzt die Menschenkunde anschloß. Nun ist zwar nicht zu leugnen, daß in dieser Aufeinanderfolge ein Fortschritt vom Einfachen zum Zusammengesetzten liegt, der aber mehr für die Wissenschaft von Bedeutung ist; für die Elementarmethode gar nicht. Hier

beginne man zunächst mit organischen Körpern. Ob mit Pflanzen oder Thieren, ist ziemlich gleich. Wenn der Jahrescursus zu Ostern anfängt, wird es zweckmäßig sein, mit Pflanzenkunde zu beginnen. Hier wähle man nur solche Pflanzen, die in allen ihren Theilen vollkommen ausgebildet und darum ohne besondere Mühe leicht erkennbar und unterscheidbar sind. Moose, Gräser, Schwämme und dergleichen wird man immer erst spät folgen lassen. Ebenso wird man in der Naturgeschichte erst die vollkommneren Thiere vorführen, ehe man zu den niederen Thieren kommt. Je vollkommner ausgebildet, je charakteristischer ein Naturkörper ist, desto interessanter ist er für das Kind, desto leichter faßt es ihn auf.

4. Non multa, sed multum. Also: wenn auch in Summa relativ viel, so wähle man doch nicht ein buntes und planloses Vielerlei. „Wahre Lehrer — sagt Diesterweg — beschränken den Stoff bis auf das Nothwendigste, auf die bleibende Grundlage aller Wissenschaft, und treiben diese gründlichst. Was er weise verschweigt, zeigt mir den Meister — nicht nur des Styls, sondern auch des Lehrens." Selbst von dem naturgeschichtlichen Unterrichte der Seminarien sagt Diesterweg: „Offen gestanden, wir lehren in manchen Seminarien von Mineralien, Pflanzen und Thieren schon viel zu viel, von zu vielen Species, Gattungen und Familien, dagegen viel zu wenig von dem Gesetzleben in der Natur." Das „viel zu viel" hat sich auch in die Volksschulen eingeschlichen. Grade in diesem Gegenstande thut weise Beschränkung noth. Eine mäßige Anzahl Naturkörper aus den 3 Reichen eingehend und interessant behandelt, so daß des Kindes Natursinn daran geweckt und veredelt wird: das ist besser als viel Wissenskram, den der kindliche Geist bald als unnützen Ballast wieder auswirft.

5. Ordne die naturgeschichtlichen Stoffe in allen 3 Reichen so, daß sie sich nach oben concentrisch erweitern. Lehre etwas und schließe alles Neue an dasselbe an: das ist ein didaktischer Grundsatz, der schon lange vor Jacotot gegolten hat. In der Naturgeschichte weist uns die Natur selber auf dieses Gesetz hin. In jedem Baume bildet sich ein Kern, um den herum sich neue Kreise ansetzen, den Kern nach Innen verdichtend, das Volumen des Stammes nach Außen erweiternd. Es ist im Grunde dasselbe Gesetz, nach dem auch thierische Körper sich bilden. Dieses Naturgesetz enthält eine wichtige methodische Regel für die Ausbildung des Geistes. Denn auch hier hat jeder Wissenskreis seine Mittelpunkte und seine successiven concentrischen Erweiterungen.

Das sind nun fünf der wichtigsten Grundsätze, nach denen die Elementarschule ihren naturgeschichtlichen Lehrgang zu ordnen hat. Lassen wir hierauf die Lehrgänge selbst in Grundzügen folgen.

II. Skizzirte Lehrgänge für Mittel- und Oberclasse. Der naturgeschichtliche Unterricht beginnt zwar schon in der Unterclasse,

hier aber noch nicht als selbstständiger Gegenstand, sondern in engster Verbindung mit dem Anschauungsunterrichte (Naturgeschichtlicher Anschauungsunterricht — naturgeschichtliche Heimathskunde). In Mittel- und Oberclassen gehobener Volksschulen tritt unser Gegenstand nun gesondert auf, mit wenigstens einer Stunde wöchentlich.

Die Methodiker wählen für diese Classen im Allgemeinen verschieden aus, stimmen jedoch in obigen Grundsätzen überein und treffen darum in Vielem zusammen. Auf Grund der beßten methodischen Lehrbücher werden für die Mittel- und Oberclasse einer Volksschule nachfolgende Stoffe als ein Minimum des da zu Behandelnden bezeichnet.

Bemerkung. In Betreff der methodischen Behandlung der Naturgeschichte und Naturlehre stimmt der Verfasser mit den Lehrgängen und speciellen methodischen Anweisungen überein, die in seinem Seminar der Lehrer der Naturwissenschaften den Zöglingen zu geben pflegt. Aus den betreffenden Heften seines Collegen — des Seminaroberlehrer Mertig — ist mit dessen Zustimmung in Capitel 6 und 7 Einiges in freier Weise, Anderes, wie die Entwürfe zu Lehrvorträgen, wörtlich aufgenommen worden.

Mittelclasse.

I. Botanik. Kurze Beschreibungen. Die Auswahl nach Hermann Wagner's „Pflanzenkunde für Schulen". Erster Cursus. Die Ausführung der Einzelbeschreibungen nach demselben Buche, jedoch mit Ausschluß des zweiten, der Pflanzenphysiologie angehörigen Abschnittes. Es werden 18 Pflanzen behandelt, nämlich:

Schneeglöckchen. Dotterblume. Kiefer. Schaumkraut. Engelsüß. Breitblättrige Orchis. Rothbuche. Weiße Taubnessel. Hundsrose. Saaterbse. Zaunwinde. Roggen. Scharfer Mauerpfeffer. Marienröschen. (Waldlichtnelke.) Gemeines Haarmoos. Schwarzer Nachtschatten. Große Wucherblume. Möhre.

II. Zoologie. Kurze Einzelbeschreibungen. Auswahl und Ausführung nach Lüben's „Anweisung zu einem methodischen Unterrichte in der Thierkunde." Erster Cursus. Die Beschreibungen sind abzukürzen. Folgende Gegenstände zu behandeln:

Pferd. Rind. Schaf. Ziege. Haushund. Hauskatze und Schwein. Hausmaus. Hase. Maulwurf. Fledermaus, langöhrige und gemeine. Haushahn. Gans. Taube. Sperling. Elster. Schleiereule. Kibitz. Grüner Wasserfrosch. Gemeine Eidechse. Blindschleiche. — Barsch. Aal. Quappe. U. s. w.

III. Mineralogie. Kurze Einzelbeschreibung. Auswahl nach Lüben's „Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Naturgeschichte". Erster Cursus. (Grünewald, Leitfaden, erste Stufe.) Die Ausführung nach Lüben und Grünewald, doch im Einzelnen etwas zu erweitern. Gegenstände:

Steinsalz. Alaun. Gyps. Flußspath. Eisen. Kupfer. Silber. Gold. Bleiglanz. Schwefel. Quarz. Feldspath. Glimmer. Bernstein.

Oberclasse.

Hier nun ausführlichere Beschreibung einzelner Naturkörper, als Repräsentanten der wichtigsten Ordnungen und Familien,

am Schluß jeder dieser Einzelbeschreibungen kurze Hervorhebung der wichtigsten verwandten Arten derselben Gruppe — also nach der monographisch gruppirenden Methode, wie sie für mittlere Volksschulen die angemessenste sein dürfte.

I. Botanik. Auswahl nach Wagner's Pflanzenkunde. Zweiter Cursus. Gegenstände:

Das wohlriechende Veilchen (Repräsentant) — Veilchengewächse überhaupt. Die Sahlweide — Weidengewächse. Das große Himmelschlüsselchen — Himmelschlüsselgewächse. Der Waldgoldstern — Liliengewächse. Die Süßkirsche — Steinobstgewächse. Die Wasserschwertlilie — Schwertliliengewächse. Die Cypressen-Wolfsmilch — Wolfsmilchgewächse. Der körnige Steinbrech — Steinbrechgewächse. Der gemeine Flieder — Fliedergewächse. Der gemeine Weißdorn. — Kernobstgewächse. Die gemeine Maiblume — Spargelgewächse. Die warzige Birke — Birkengewächse. Die gemeine Roßkastanie — Roßkastaniengewächse. U. s. w.

II. Zoologie. Ausgewählte Repräsentanten der Ordnungen des Thierreiches, Reihenfolge derselben und Beschreibung verwandter Arten und Gattungen nach dem systematischen Gange einer guten Schulnaturgeschichte (Leunis, Schilling, Lüben, Leitfaden 3. Cursus, Grünewald u. a.); Stoffe für die Beschreibungen zu nehmen aus Lüben's Anweisung, Brehm's illustrirtem Thierleben, Lenz' gemeinnütziger Naturgeschichte, G. Chr. Friedrich Scholz, Uebersicht des Thierreichs u. a. (Scholz 3. Aufl. Sehr gut.) — Gegenstände:

Der gemeine türkische Affe (als Repräsentant) Affen, die verschiedenen Arten, kurz zu beschreiben, vielleicht nur Bild, Name und wenig charakteristische Merkmale. Der Löwe — Tiger — beide als Repräsentanten — Raubthiere. Hase — Nagethier. Esel — Einhufer. Kameel — Zweihufer. Elephant — Vielhufer. Der gemeine Seehund — Ruderfüßer. Grönländischer Walfisch — Fischsäugethiere. Hühnerhabicht — Raubvögel. Grünspecht — Klettervögel. U. s. w.

III. Mineralogie. Auswahl und Ausführung nach Lüben's Leitfaden, 3. Cursus. Es kommen hier zur Behandlung:

Steinkohle als Repräsentant der Kohlenbrenze. Bernstein — Harzbrenze. Schwefel — Schwefelbrenze. Gold — gediegne Metalle. Zinnober — Blenden. Silberglanz oder Glaserz — Glanze. U. s. w.

IV. Abschluß: Menschenkunde. Ausführung nach Lüben's Anweisung, 4. Cursus, und nach Grünewald, 2. Cursus. Auch gibt Bock's Bau, Leben und Pflege des menschlichen Körpers gute Stoffe.

3. Regeln für die unterrichtliche Behandlung mit 3 detaillirten Entwürfen für die Oberclasse.

§. 193.

I. Allgemeine Regeln. 1. Der Unterricht sei durchweg anschaulich. Von diesem pestalozzischen Grundsatze kann die neuere Volksschule bei keinem Schulgegenstande lassen, am allerwenigsten aber bei der Naturgeschichte. Da die Pflanzenkunde nur an frischen Pflanzen

gelehrt werden kann, so hat man ihren Cursus auf das Sommerhalbjahr zu legen. Getrocknete Pflanzen sind nur ein dürftiges Surrogat. Da wären immer noch gute Abbildungen, wie sie sich im zweiten Theil der Eßlinger „Bilder zum Anschauungsunterricht für die Jugend" finden, vorzuziehen. Thierkunde und Mineralogie mögen im Winterhalbjahr behandelt werden. Mineralien werden natürlich in natura gezeigt. Bei der Thierkunde gebrauche man ausgestopfte Thiere, Thiergestalten aus Papiermaché, besonders auch gute Abbildungen. (Eichelberg — „Atlas".)

2. Der Unterricht gebe fast durchgehends Einzelbeschreibungen. In der Mittelclasse sind diese kurz, in der Oberclasse ausführlicher. In der Oberclasse schließen sich an die Repräsentanten der Familien und Ordnungen kleinere Beschreibungen der wichtigsten der zu derselben Familie oder Ordnung gehörigen Naturkörper an. Bei jeder Gruppe von Naturkörpern wird das Allgemeine sorgfältig aufgesucht und gesammelt. So führt der Unterricht von der speciellen Pflanzen-, Thier- und Mineralkunde je länger je mehr in die allgemeine ein, soweit diese in die Elementarclasse gehört.

3. Die Lehrform ist eine gemischte — erotematisch-akroamatisch. Was die Kinder selbst finden können, lasse man sie finden; was sich nicht entwickeln läßt, wird vorgetragen.

4. Man behandle insbesondre sorgfältig das, was der Natur der Sache nach Kinder am meisten interessirt. Endlose Namen von den Haupttheilen und den Theilen der Theile bis in's 3. und 4. Glied, sehr genaue Beschreibung der allerlei Blattformen mit Angabe der Dimensionsverhältnisse, und was dergleichen mehr — das interessirt Kinder nicht so sehr. Hier gebe man nur das unbedingt Nöthige. Dagegen interessirt sich das Kind sehr für die Lebensweise der Thiere, für ihre instinctiven Thätigkeiten, für den Nutzen, den sie für die Menschen haben, für die Lebensentwickelung der Pflanze und deren Nutzen, und dergleichen mehr.

5. Jeder Einzelbeschreibung liege eine einfache natürliche Disposition zu Grunde. Für die Rothbuche etwa: Allgemeine Beschreibung, Theile, Lebensweise, Nutzen, Einordnung, verwandte Arten. (Vergl. Kirschbaum auf folgender Seite.)

6. Man wiederhole fleißig! Da die Naturgeschichte in ihren Einzelbeschreibungen viel zu merken gibt, so thut Wiederholung recht noth, wenn es zu einem sichern Wissen kommen soll. Aber es sei keine bloße Wortwiederholung. Immer wieder werde der besprochene Gegenstand in plastischer Darstellung oder getreuer Abbildung oder sonst wie vorgezeigt und daran die Wiederholung angeschlossen. Denn es liegt gar zu viel daran, daß sich die Bilder von den Naturkörpern der Seele fest einprägen. Stehen diese in der Seele fest, dann ist die Reproduction der Beschreibung um Vieles leichter. So will es auch F. E. Beneke, wenn er in seiner Erziehungs- und Unterrichtslehre sagt: „Der Zög-

ling der Bürgerschule muß viele einzelne Anschauungen bilden von Natur- und Kunstproducten und zwar in vielfacher Wiederholung, damit er das Angeschaute wirklich vollständig auffaßt und sich einprägt, nicht bloß flüchtig an sich vorübergehen läßt."

Das die wichtigsten praktischen Regeln. Wie ein bildender Unterricht zu ertheilen, lernt der Seminarschüler am beßten von einem Musterlehrer. Wir lassen darum nur noch einige Entwürfe folgen, wie sie im Seminar zu Waldenburg naturgeschichtlichen Lehrübungen zu Grunde gelegt zu werden pflegen.

II. Entwürfe.

Erstes Beispiel. Der Haussperling.

I. Allgemeine Beschreibung. (Kauft man nicht zween Sperlinge 2c.) Einheimischer Singvogel. 12 cm. lang. Mit Federn bedeckt (Deckfedern, Flaumfedern, Schwungfedern, Schwanzfedern). Unten grau, oben braun gefleckt; Männchen an der Kehle schwarz.

II. Körpertheile.

1. Kopf. Klein und rund. Augen scharf; 2 Lider und Nickhaut. Ohren scharf; nur ein Ohrloch ohne Ohrmuschel (mit Federn bedeckt). Schnabel kegelförmig.

2. Rumpf eirund, Hals kurz. 12 Schwanz- oder Steuerfedern (Rad).

3. Beine. Oberschenkel, Unterschenkel, Lauf, 4 Zehen mit Krallen. 3 Zehen nach vorn, 1 nach hinten.

4. Flügel 2. 12 Schwingen.

Innere Theile. Gerippe; rothes, warmes Blut; vollständiges Herz 2c. Alles ähnlich wie bei den Säugethieren.

III. Lebensweise.

1. Heimath und Aufenthaltsort. Europa, Asien, Amerika. Standvogel bei Wohnungen.

2. Ernährung. Raupen, Käfer, Heuschrecken, Schmetterlinge, Getreide, Erbsen, Kirschen 2c.

3. Fortpflanzung und Entwicklung. Nest einfach, aus Stroh, Heu und Federn. Bis 6 bläuliche, braun gefleckte Eier. Die Jungen erhalten Raupen. Brütet jährlich 3 mal. — Alter 15 Jahr.

4. Bewegung. Fliegt schlecht (flattert), aber flink. Hüpft.

5. Stimme. Zwitschert laut.

6. Eigenschaften. Lebhaft, gefräßig, listig und dreist (geht unter Hühner und Tauben 2c., macht sich sehr bald nichts aus Vogelscheuchen, nimmt Schwalben- und Staarnester in Besitz) 2c.

7. Feinde. Katzen und Raubvögel.

IV. Nutzen. 1. Vertilgt schädliche Insekten (beim Füttern täglich 500 Raupen). 2. Fleisch eßbar. Schaden in Gärten 2c. geringer als der Nutzen. Daher nicht zu vertilgen.

V. Einordnung Cl. II. Vögel. 3. Ordnung: Singvögel. Kegelschnäbler.

VI. Verwandte Vögel. Kegelschnäbler sind noch: Feldsperling, Zeisig, Kirschfink, Buchfink, Stieglitz oder Distelfink, Lerche, Goldammer, Dompfaff (Gimpel). — Hänfling, Goldhähnchen, Rohrsperling. Abbildungen womöglich vorgezeigt. Kurz zu beschreiben.

Zweites Beispiel. Der Kirschbaum.

I. Allgemeine Beschreibung. Einheimischer Obstbaum. Bis 20 M. hoch und über ½ M. dick.

II. Theile. 5 äußere Haupttheile.

1. Wurzel. Holzige Zweigwurzel. Hält den Baum fest und saugt Saft aus der Erde.

2. Stamm. 3 Theile. Rinde glatt, aschgrau; bei jungen Bäumen braun, weißgefleckt. Holz gelb, gestreift, mit Jahresringen. Splint oder junges Holz weiß. Mark weiß und fest. — Zahlreiche abstehende Aeste; alljährlich neue.

3. Blätter. Erst büschelig, später abwechselnd (9 über 1). 5 cm. lang, gestielt eirund, vorn zugespitzt. gesägt, netzförmige Blattrippen.

4. Blüthen. Doldig, lang gestielt. — Kelch einblättrig, aber fünfzähnig zurückgeschlagen. — Blumenkrone 5 weiße eirunde Blättchen. — Staubgefäße über 20 auf dem Kelche; jedes besteht aus einem weißen Staubfaden und einem gelben Staubbeutel mit 2 Fächern, die den Blumenstaub enthalten. — Fruchtgefäß grün; Fruchtknoten, Griffel und Narbe.

5. Frucht. Rundliche Steinfrucht. Fleisch, Stein mit Samenkern. Roth, schwarz ꝛc.

Innere Theile: Zellen (z. B. Rinde), Fasern (z. B. Bast), Gefäße (Röhrchen mit Saft oder Luft, z. B. Blattrippen).

III. Lebensweise.

1. Heimath und Standort. Europa und Kleinasien. Edle Sorten aus Asien. Vogelkirsche einheimisch. Gärten, Feldränder ꝛc.

2. Ernährung. Saft mit den Wurzeln aus der Erde. Wasser und Luft mit den Blättern.

3. Fortpflanzung und Entwicklung. Zweisamenblättriger Keim. Wildlinge, erst durch Pfropfen und Oculiren zu veredeln. Blüht April und Mai. Frucht im Juli reif. Bis 100 Jahre alt.

4. Feinde. Maikäfer, Baumweißling, Rüsselkäfer (Blüthe) ꝛc.

IV. Nutzen. 1. Schönheit des Baumes. 2. Frucht zur Speise. 3. Holz als Werkholz und Brennholz. 4. Harz manchmal zum Kleben (ist nicht Fichtenharz ähnlich). 5. Nahrungsplatz vieler Thiere. S. o. Dazu noch Sperling, Staar, Kirschfink.

V. Einordnung. Cl. I. Zweisamenblättrige. — Familie: Steinfruchtgewächse.

VI. Pflanzen derselben Familie. Kirsche, Pflaume, Schwarzdorn, Traubenkirsche, Aprikose, Pfirsiche, Mandelbaum. — Kurz beschrieben; womöglich vorgezeigt.

Hat man zu einer Thier- oder Pflanzenbeschreibung ein sinnig Gedicht, so ist das eine vortreffliche Zugabe, an der die Kinder groß Wohlgefallen haben. Zum Kirschbaum enthält Harder's poetische Blumenlese das sinnige Gedicht von Hebel: „Zum Frühling sprach der liebe Gott.“

Drittes Beispiel. Der Thonschiefer.

In der nächsten Umgebuug Waldenburgs der häufigste Stein.

I. Merkmale.

1. Farbe. Grau, röthlich, blau, schwarz. — Undurchsichtig. Matt glänzend.

2. Innere Theilchen. Blätterig. Leicht zu spalten. (Vergleich mit Kiesel.)

3. Härte. Mittelmäßig. Härter als Thon, weicher als Kiesel.

4. Schwere. $2\frac{1}{2}$ mal schwerer als Wasser, wie die meisten Steine. Eisen ist noch 3 mal schwerer als Thonschiefer.

5. Stoffe. Thonerde, Kiesel und etwas Glimmer und Eisen. — Haupttheil ist der Thon; vom Kiesel die weißen Streifen, vom Glimmer der Glanz, vom Eisen die rothen Stellen.

II. Fundort. In allen Erdtheilen. Bei uns in Waldenburg der häufigste Stein. Waldenburg selbst (der ganze Berg), Eichlaide, Remse ꝛc. Erzgebirge, Voigtland. Thüringen. England ꝛc.

III. Lagerung. In mächtigen Schichten (aber ohne Versteinerungen). Bildet ganze Felsen, Berge und Gebirge. Beispiele um W. Wird in Stein-

brüchen gebrochen. Unter Thonschiefer kein Torf, keine Braunkohle, keine Steinkohle, kein Kalk.

IV. Nutzen.

1. Der gewöhnliche graue als Mauerstein. (W.)

2. Der schöne blaue als Dachschiefer. Lößnitz. Thüringen. Rheingegend. England &c.

3. Der schwarze als Tafelschiefer. Thüringer Waldgebirge. — Gebrochen, behauen, mit dem Schleifstein beschliffen, mit Oel und Kohlenpulver eingerieben, mit Tannenholz eingerahmt.

4. Der weiche, schwärzlichgraue als Griffelschiefer. Städtchen Sonnenberg bei Meiningen im Thüringer Walde.

5. Der verwitterte, zerfallene Thonschiefer bildet fruchtbaren, lehmigen Ackerboden.

V. Einordnung. Mineralreich. III. Cl.: Steine und Erden. (Spröde, unverbrennlich, im Wasser unlöslich.) — Familie: Thonerdige Steine.

VI. Andere thonerdige Steine: Glimmerschiefer, Wetzstein. Töpferthon. Porzellanerde (Aue, Meißen), Lehm (gebrannt). Walkerde. Glimmer. — Kurz beschrieben und womöglich vorgezeigt (Fundort, Benutzung). —

4. Lehrmittel und Literatur.

§. 194.

I. Lehrmittel. An vortrefflichen Lehrmitteln für den naturgeschichtlichen Unterricht ist kein Mangel. Viele kann sich der Lehrer auch selbst bereiten. Sammlungen aller Art liefert z. B. Schaufuß (Dresden), Hestermann (Hamburg), die kunstgewerbliche Unterrichtsanstalt zu Karlsruhe &c.

1. Naturalien. a. Ausgestopfte Thiere (die kleinen einheimischen Säugethiere; die häufigsten einheimischen Vögel). Einige Weingeistpräparate (die einheimischen Schlangen, Blindschleiche, gemeine Eidechse &c.). Getrocknete Exemplare verschiedener kleiner Thiere (halbirte Fischhäute; Flußkrebs &c.; eine kleine Insectensammlung &c.).

b. Ein kleines Herbarium (Repräsentanten). Die Pflanzen sind gut zu trocknen und zu pressen, und dann auf weißes Papier zu kleben. Getrocknete Pflanzen bleiben freilich immer ein geringes Surrogat gegen frische.

c. Eine kleine Mineraliensammlung. Handstücke mindestens dreizöllig. Die wichtigsten Mineralien aus allen vier oryktognostischen Classen und den drei großen Gesteinsgruppen.

2. Plastische Nachbildungen. Thierformen in Papiermasse (Fabrik zu Sonneberg in Meiningen, Nürnberg &c.); Pilzmodelle (z. B. Sammlung plastischer Pilze von Büchner; 140 Stück zu 20 Thlr. Verlagsbuchhandlung Grieben in Berlin); Nachbildungen von Blumen, in Blech ausgeführt und stark vergrößert, (z. B. in vorzüglicher Ausführung aus der Fabrik von Brendel in Breslau — das Stück $3^1/_2$ bis 5 Thlr.). Hierher gehören besonders auch die seit einigen Jahren erschienenen und fortgesetzt vermehrten: „Gypsabgüsse von menschlichen Organen" von Bock und Steger.

3. Abbildungen.

Eßlinger „Bilder zum Anschauungsunterricht." 3 Theile.

Naturgeschichte in Bildern, nach Schubert's Naturgeschichte geordnet. 4 Bände in Folio. (Säugethiere, Vögel, Amphibien und Fische, Pflanzen.) Colorirt und mit Text. Eßlingen b. Schreiber.

Anatomische Wandtafeln, herausgegeben vom königl. sächs. Landes-Medicinalcollegium: 4 Tafeln (Skelet, Muskeln, Eingeweide, Nervensystem). Dresden, Meinhold. Hiezu: Der Bau des menschlichen Körpers. Leitfaden für den Schulunterricht — von Fiedler und Blochwitz. Dresden, Meinhold. Kundrat, anatomische Wandtafeln. 5 Stück. Sehr empfehlenswerth.

Ruprecht, naturhistorische Wandtafeln.

Lüben, naturhistorischer Atlas. 30 Tafeln Säugethiere; meist ein Bild auf jeder Tafel. Colorirt Leipzig, bei Wigand. Sehr gut.

Eichelberg, naturhistorischer Wandatlas. 28 Tafeln, enthaltend die 4 Classen der Wirbelthiere. Colorirt. Zürich, bei Meyer. Sehr gut.

Berge, Schmetterlingsbuch. 50 colorirte Tafeln mit Text. Stuttgart b. Thienemann.

Lüben, Hauptformen der Pflanzenorgane in stark vergrößerten Abbildungen. Leipzig b. Barth.

4. Apparate. Eine gute Loupe, für höhere Volksschulen ein Mikroskop. Für gewöhnliche Verhältnisse genügen statt dessen stark vergrößerte Bilder mikroskopischer Objecte, z. B.

Breidenstein, mikroskopische Pflanzenbilder. 42 Tafeln mit 75 Figuren. Darmstadt b. Diehl.

II. Literatur.

Lüben, Anweisung zu einem methodischen Unterrichte in der Anthropologie und Zoologie.

Derselbe, Anweisung ꝛc. in der Pflanzenkunde.

Derselbe, Leitfaden zu einem methodischen Unterrichte in der Naturgeschichte für Bürgerschulen.

Derselbe, Naturgeschichte für Kinder in Volksschulen. 3 Curse.

Grünewald, Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte in Seminarien, Bürgerschulen ꝛc. 3 Curse. Neueste Auflage von Medicus — mit Abbildungen.

Hermann Wagner, Naturgeschichte für die Jugend.

Derselbe, Pflanzenkunde für Volksschulen. 3 Curse.

Martin, Naturgeschichte für die Jugend, mit colorirten Abbildungen.

J. Hung, Anfangsgründe der Pflanzenkunde.

Berthelt und Besser, Pflanzenkunde für Schulen.

Lenz, gemeinnützige Naturgeschichte — mit kleinen Abbildungen.

Stoffe für Einzelbeschreibungen bieten außerdem besonders folgende Werke:

Hermann Wagner, In die Natur, 3 Theile.

Derselbe, Entdeckungsreisen. (Wohnstube, Haus und Hof, Feld und Flur, Wald und Haide), mit vielen Abbildungen. 4 Theile.

Grube, Biographien aus der Naturkunde. 3 Theile.

Derselbe, Buch der Naturlieder.

Harms, Fabeln und Räthsel über Naturgegenstände.

Siebentes Capitel.

Methodik der Naturlehre.

1. Bedeutung des Gegenstandes.

§. 195.

Naturlehre (Physik) ist die Wissenschaft, die uns mit Naturerscheinungen, den diesen zu Grunde liegenden Kräften und Naturgesetzen bekannt macht. Wenn die Naturgeschichte eine beschreibende Wissenschaft ist, so ist die Naturlehre eine erklärende, als solche aber durch und durch eine Verstandeswissenschaft, darum aber auch schwerer verständlich für kindliches Denken.

Die seitherige Volksschule hatte unter der Kategorie „gemeinnützige Kenntnisse" vier Gegenstände in den Kreis ihrer Lehrstoffe aufgenommen: Geographie und Geschichte, Naturgeschichte und Naturlehre. Die Naturlehre ist noch am wenigsten allgemein eingeführt. Nicht als wäre sie an sich weniger wichtig, aber sie ist als eine vorherrschend formale Wissenschaft nicht in demselben Grade elementar lehrbar, wie die anderen realen Gegenstände. Der Unterricht in Geographie und Naturgeschichte sind für die Naturlehre so zu sagen propädeutisch, indem sie den Geist des Kindes zur Auffassung abstracter Lehren der allgemeinen Naturwissenschaft befähigen und demselben gewisse propädeutische Vorstellungen zuführen. Denn eine Anzahl physikalischer Erscheinungen werden nach ihrem empirischen Erscheinen sogar schon im Anschauungsunterricht mit besprochen, wie Regen, Gewitter.

Wird die Naturlehre unterrichtlich gut behandelt, so übt auch sie einen recht bildenden Einfluß auf das Denkvermögen der Kinder aus, dazu berührt sie auch die gemüthliche Seite des Seelenlebens. Insbesondere schärft sie die Beobachtung wichtiger Naturerscheinungen, vermittelt eine verständige Auffassung, beseitigt gewisse abergläubische Vorstellungen, lehrt die Größe des Schöpfers auch in diesem Gebiete des Naturlebens kennen und führt endlich dem Kinde gewisse Kenntnisse zu, die dem Volk bei den großen Fortschritten des gewerblichen Lebens unentbehrlich sein dürften.

2. Lehrgang.

§. 196.

Was soll nun aus der Naturlehre in der Schule gelehrt werden und in welcher Ordnung? Diese zwei Fragen führen auf den Lehrgang.

Bei Beantwortung der eben aufgeworfnen zwei Fragen müssen wir uns, wie immer, von Grundsätzen der Elementar-Methode leiten lassen. Bezeichnen wir hier nur diejenigen, die für den Lehrgang constitutiv sind, und geben wir dann einen skizzirten Lehrgang.

I. Grundsätze. a. Die physikalischen Stoffe sind aus allen Gebieten der Naturlehre zu wählen. Wie es Lehrer der Naturgeschichte gibt, die eine gewisse Liebhaberei für das eine oder andere der drei Naturreiche haben, während sie das eine oder das andere ganz unbeachtet lassen; so gibt es auch Lehrer der Naturlehre, die ohne bestimmten Plan das eine oder andere Gebiet dieses Gegenstandes eingehend behandeln, und darüber Wichtiges anderer Gebiete vernachlässigen. Das Lehrbare und Nützliche liegt auch in der Physik nicht in dem einen oder anderen Gebiete, sondern in allen Zweigen dieses Gegenstandes. Darum wähle man aus der Lehre von den Erscheinungen des Lichtes ebenso sorgfältig das Elementare aus, wie aus der Lehre von den Erscheinungen der Wärme, des Schalles, der Schwere.

b. Man berücksichtige für die Volksschule zunächst diejenigen physikalischen Erscheinungen, die im Naturleben sehr häufig vorkommen. Dahin gehören α. die gewöhnlichen Lufterscheinungen, als: Regen, Thau, Reif, Nebel, Wolken, Schnee, Hagel, Gewitter, Wetterleuchten u. s. w.; β. gewisse physikalische Erscheinungen im leiblichen, häuslichen und gewerblichen Leben, als: Athmen, Sehen, Hören — Kochen, Grünspanbildung, Schmelzen u. s. w.; γ. eine Anzahl physikalischer Werkzeuge, als: Hebel, Keil, Barometer, Thermometer, Feuerspritze, Dampfkessel u. s. w.; δ. gewisse Spielwerkzeuge, als: Knallbüchse, tanzende Schlange, Stehaufchen, Armbrust, Handspritze u. s. w.

c. Man ordne die Stoffe nach Gruppen. Wenn also von der Wärme im Allgemeinen die Rede gewesen, so behandle man gleich darauf alle elementaren Wärmeerscheinungen; ebenso bei Licht, Schall, Schwere u. s. w.

d. Man ordne die physikalischen Stoffe nach dem Grundsatze vom Leichten zum Schweren, von der Naturerscheinung zum Naturgesetz, vom Concreten zum Abstracten. Jede Naturerscheinung hat ihre sinnliche Außenseite, die sich leicht beschreiben läßt, sodaß sie, wie schon gesagt, auch im Anschauungsunterricht der Unterclasse behandelt werden kann. Die Oberclasse hat natürlich die sinnliche Erscheinung auch wieder in's Auge zu fassen, aber eingehender und vollständiger. Das ist hier das Concrete. Die wirkenden Ursachen dagegen sind das Tieferliegende, das den Erscheinungen zu Grunde liegende Verborgene, das Abstracte. Nun ist auch hier der naturgemäße Weg der Methode, vom Concreten zum Abstracten fortzuschreiten. Aber auch die abstracten Lehren sind wieder in verschiedenem Grade abstract, darum ist hier abermals eine Anordnung vom Leichten zum Schweren nöthig. So sind die Erscheinungen der Wärme im Allgemeinen einfacher, als die des Schalles oder des Lichtes.

e. Man lasse das den Erscheinungen zu Grunde liegende Naturgesetz selbst finden. „In keinem Falle darf der Lehrer die Erklärung selbst geben, vielmehr hat derselbe die Aufgabe, durch Hervorhebung der einzelnen Beobachtungsmomente, durch das Aufsuchenlassen verwandter Erscheinungen aus dem Leben, durch Hinweis auf gemeinsame und unterscheidende Merkmale und durch Gruppirung der herangezogenen Beispiele (c) die Schüler zum Nachdenken anzuregen. In der Naturlehre wird erst dann, wenn der Schüler auf dem angedeuteten Wege die Erklärung selbst gefunden, der Wortlaut des Naturgesetzes gegeben." (Baenitz.)

II. Es folgt nun ein detaillirter Lehrgang für die Oberclasse einer gehobenen Volksschule. Die einfache Volksschule würde die Abschnitte 4 bis 8 wesentlich zu kürzen haben.

1. Wärme. Erregung durch Sonnenstrahlen. Erregung durch Reiben und Pressen. Erregung durch chemische Vorgänge. Gute und schlechte Leiter. Ausdehnung der Körper durch Wärme. Thermometer. Wind. Veränderung

der Cohäsionsform (Schmelzen, Verdampfen und Kochen, Verdichten, Erstarren). Schmelzpunkt, Siedepunkt, Kälte beim Schmelzen und Verdunsten. Nebel, Wolken, Thau und Reif. Regen. Schnee, Eis, Hagel. Dampfmaschine. Eisenbahn (Locomotive).

2. Mechanische Erscheinungen an flüssigen Körpern. Flüssige Körper überhaupt. Wasser überhaupt. Druck. Communicirende Röhren. Haarröhrchen. Schwimmen. Bewegung des Wassers.

3. Mechanische Erscheinungen an luftförmigen Körpern. Luft überhaupt. Spannkraft verdichteter Luft. Druck der Luft. Heber. Pumpe. Feuerspritze. Barometer. Erscheinungen im luftleeren Raume. Luftballon.

4. Mechanische Erscheinungen überhaupt. Anziehungskraft der Erde. Beharrungsgesetz. Der freie Fall. Zusammensetzung der Kräfte. Wurf- und Centralbewegung.

5. Mechanische Erscheinungen an festen Körpern. Schwerpunkt. Pendel. Die sechs einfachen Maschinen. Theile einer zusammengesetzten Maschine (Uhr, Mühle).

6. Schall. Entstehung. Fortpflanzung und Geschwindigkeit. Stärke. Zurückwerfung. Ton und Tonhöhe. Musikinstrumente.

7. Licht. Quellen. Geschwindigkeit, Richtung, Schatten, Stärke. Gesichtswinkel und optische Täuschungen. Zurückwerfung (Spiegel). Brechung (Gläser). Farben. Regenbogen. Andere Lichterscheinungen (Dämmerung &c.). Optische Instrumente. Das Auge und das Sehen.

8. Chemische Erscheinungen. Elemente überhaupt. Sauerstoff. Wasserstoff. Stickstoff. Kohlenstoff. Leuchtgas. Säuren. Gase. Salze (Grünspan). Verbrennen und Löschen. Organische Stoffe.

9. Magnetismus. Anziehungs- und Richtungsfähigkeit. Polarität und deren Gesetz. Magnetische Vertheilung. Erdmagnetismus.

10. Electricität. Erregung durch Reibung. Leitung. Wirkung. Arten und deren Verhalten. Electrisirmaschine und Versuche damit. Electrophor- und Verstärkungsflasche. Gewitter. Die Berührungselectricität. Die Galvanoplastik. Der Electromagnet. Der electrische Telegraph.

Siehe hierzu: Die Physik in der Volksschule von Crüger. Baenitz, der naturwissenschaftliche Unterricht in Bürger-, Mittel- und höheren Töchterschulen — S. 54 ff. Baenitz theilt in 2 Cursen der Volksschule in etwas anderer Wahl und Ordnung folgende Stoffe aus der Physik zu:

I. Cursus.		II. Cursus.
A. Schwerkraft.		
1. Der freie Fall (Loth)	—	die Satzwage u. der Schwerpunkt.
2. Der Hebel	und	die Wage. (Anwendung des Hebels.)
3. Die Rolle	und	der Flaschenzug.
B. Die Wärme.		
4. Die Ausdehnung der Körper durch Wärme und das Thermometer;		die Ausdehnung des Wassers und der Luft.
5. Das Verdunsten, Sieden	und	die Destillation.
6. Nebel, Wolken, Regen, Schnee,		Thau und Reif.
C. Die Flächenanziehung.		
7. Die Flächen-	und	Haarröhranziehung.
D. Der Wasserdruck.		
8. Communicirende Gefäße (Kanalwage)		Wasserleitungen, artesische und Springbrunnen.

E. Der Druck und die Spannkraft der Luft.

9. Die Schwere der Luft, Stech-	und	Saugheber.
10. Die Saug-	und	Druckpumpe.
11. Die Taucherglocke, der Heronsball	und	die Feuerspritze.
12. Der Druck der Luft	und	das Barometer.

F. Der Schall.

13. Die Entstehung	und	die Zurückwerfung des Schalles.

G. Der Magnetismus.

14. Magnetische Anziehung und Abstoßung.		Künstliche Magnete.

H. Die Reibungselectricität.

15. Die electrische Anziehung und Abstoßung.

16. Die Leiter, Nichtleiter	und	das Gewitter.

I. Die Berührungselectricität.

17. Die galvanischen Ketten	und	ihre Wirkungen.
18. Der Electromagnet	und	der Telegraph.

K. Das Licht und die Wärme.

19. Gradlinige Verbreitung des Lichtes	und	der Schatten.
20. Die Zurückwerfung	und	Brechung des Lichtes.
21. Die erhabenen	und	hohlen Linsen.
22. Die optischen Instrumente	und	das Auge.
23. Die Zerlegung des Lichtes	und	der Regenbogen.
24. Das Wesen der Wärme und des Lichtes;		die Wärmequellen.
25. Die Wärmeleitung	und	Wärmestrahlung.

26. Die Dampfmaschine.

3. Unterrichtsverfahren.

§. 197.

Je schwieriger ein Unterrichtsgegenstand an sich, desto nothwendiger ist es, ihn sorgfältig nach gut elementarischer Lehrweise zu behandeln. Von den Grundsätzen der Elementar-Methode kommen hier folgende vorzugsweise in Anwendung.

I. Praktische Unterrichtsregeln. a. Der Unterricht der Naturlehre sei anschaulich. Diese Regel ist auch für physikalisches Wissen das Fundament alles Erkennens. Anschauungsmittel sind hier:

α. Die Erscheinung an sich, wie sie entweder in der unmittelbaren Umgebung oder im absichtlichen Versuche (Experimente) zu beobachten ist.

β. Apparate und Modelle. Pendel, Hebel, Thermometer, Barometer u. s. w.

γ. Abbildungen. Sie dienen theils der genaueren Beschreibung eines Experimentes, theils als Ersatz von Modellen u. s. w.

b. Man verfahre entwickelnd, also inductiv, nicht wissenschaftlich. Die Physik hat auch eine mathematische Seite; denn ihr Geschehen trägt sich zu in Zeit und Raum, kann folglich auch in mathematische Formeln gefaßt werden. Crüger verlangt in seiner Physik für die Volksschule obenan „Entfernung alles mathematischen Beiwerks". Wissenschaftliche Naturlehren gehen ferner vom Allgemeinen zum Besonderen. Die Elementarmethode geht von einzelnen Erscheinungen aus, läßt das Kind die Erklärung derselben mitfinden, sammelt aus mehreren gleichartigen Erscheinungen das Allgemeine und führt auf diesem Wege zu denjenigen Resultaten der Wissenschaft, die der betreffende Schüler kennen lernen soll.

c. Man lege der Behandlung jedes Pensums eine einfache Disposition zu Grunde. (Siehe nachfolgenden Entwurf.)

d. Jede Lehrstunde behandle ihren Gegenstand als ein Ganzes.

II. Entwurf. Der Druck der Luft.

Unzählige Naturerscheinungen, z. B. das Aufsteigen des Wassers in einer Wasserpumpe, das Trinken, die Füllung einer Handspritze &c. sind Folgen einer merkwürdigen Naturkraft, nämlich des Luftdruckes.

I. Versuche.

1. Kleine Glasspritze. Kolben ganz hinunter; Spitze mit dem Finger verschlossen; Kolben aufgezogen. Der Kolben fährt von selbst wieder hinunter. Dieß geschieht in jeder Lage der Röhre. Erklärung: Unter dem Kolben ist keine Luft; über demselben ist Luft. Die Luft über dem Kolben drückt ihn hinab.

2. Dieselbe Glasspritze in's Wasser gestellt. Kolben aufgezogen; Wasser steigt hinter dem Kolben her. — Erklärung: Ueber dem Kolben ist Luft; aber unter ihm bis zum Wasser ist keine oder doch nur wenig &c.

3. Glasröhre in's Wasser gelegt. Sie füllt sich. Verschließt man sie oben mit dem Finger und hebt sie aus dem Wasser, so fließt Nichts heraus. Erklärung.

4. Der Blasebalg. Die äußere Luft öffnet die Klappe. Erklärung.

5. Luft mit dem Munde aus einem Fingerhut oder einem Glase gesogen &c. Erklärung.

II. Gesetz: Die äußere Luft drückt gegen jeden luftleeren Raum.

III. Verwandte Erscheinungen. Der Luftdruck bewirkt mehrerlei Erscheinungen.

1. Er treibt Flüssigkeiten und Luft in luftleere Räume. — S. o. I. 2 und 4, Glasspritze und Blasebalg. — Saugen an einer Röhre, Trinken, Athmen.

2. Er trägt Wassersäulen. S. o. Glasröhre I. 3. — Stechheber. Umgestürztes Glas Wasser mit Papier bedeckt. Wasserpumpe. Feuerspritze.

3. Er bewirkt das stoßweise Ausfließen des Wassers aus Flaschen.

4. Luftleere hohle Körper werden entweder zerdrückt oder fest angedrückt. S. o. I. 5, Fingerhut und Glas. Dünne Glaskugeln zerspringen, wenn man die Luft herauszieht.

IV. Größe des Luftdruckes. Auf jeden □cm. mit etwas über 2 Pfund Gewicht, d. h. ein hohler, luftleerer Körper mit 1 □cm. an der Oeffnung wird so fest aufgedrückt, als wenn 2 Pfund darauf lägen.

4. Lehrmittel und Literatur.

§. 198.

I. Lehrmittel.

1. Apparate. a. Viele Versuche bedürfen nur ganz einfacher Hilfsmittel (Lineal, Glas, Kugel, Wage 2c.).

b. Viele einfache Apparate kann sich der Lehrer mit geringen Kosten selbst herstellen, oder von Handwerkern fertigen lassen (Pendel, Hebel, Springbrunnen 2c.).

c. Einige unentbehrliche Apparate sind fertig zu kaufen, z. B. Thermometer, Barometer, Compaß, Magnetstab u. s. w. Zu empfehlen sind die physikalischen Apparate für Volksschulen, wie sie von den sächs. Lehrern Hering und Lucas — von der Lehrmittelhandlung von A. Müller in Stuttgart zu billigen Preisen geliefert werden. In vorzüglichster Ausführung liefern Apparate jeder Art die Mechaniker: Stöhrer (Leipzig), Hugershoff (Leipzig), Schadewell (Dresden), Lorenz (Chemnitz), Neumann (Freiberg), Möwig (Königsberg), Liesegang (Elberfeld).

2. Abbildungen. Viele kann sich der Lehrer selbst anfertigen. Im Buchhandel zu haben sind:

Schulte und Grothe, Die Experimentalphysik. 28 lithogr. Tafeln mit Text.

C. Bopp, 8 Wandtafeln für Physik. Mit Text.

II. Literatur.

Crüger, Die Physik in der Volksschule. Methodik und vollständiger Lehrgang. Sehr gut.

Dr. C. Bänitz, Physik für Volksschulen. Nach methodischen Grundsätzen. Sehr gut.

Berthelt, Naturlehre für Schulen und zum Selbstnnterrichte. Desgl. Chemie für Schulen und zum Selbstunterricht.

Neuling, Praktische Elementarnaturlehre.

Arndt, Materialien für den Anschauungsunterricht in der Naturlehre.

G. Wirth, Wiederholungs- und Hülfsbuch für den Unterricht in der Physik. Für die Hand der Schüler.

M. Schlichting, chemische Versuche. Ein erster Cursus in der Chemie.

Hilfsmittel für den Lehrer insbesondere:

Crüger, Schule der Physik.

E. Postel, Naturlehre. Hilfsbuch für Schullehrer.

Stöckhardt, Schule der Chemie.

Achtes Capitel.

Methodik des Gesangunterrichts.

1. Wesen und Bedeutung des Gegenstandes im Allgemeinen.

§. 199.

„Der Herr hat dem Menschen das Vermögen zu singen und zu reden gegeben. Rede und Gesang sind zwei sehr verschiedene Mittel, dadurch Menschen, Gemeinden und Völker können geistig gehoben und gefördert werden, wenn sie in der Anwendung zu ihren Rechten kommen.

Was man oft und mit Lust singt, das dringt tief hinein in Herz und Gemüth, daß es schwerlich so bald wieder herauszubringen ist. Ist etwas so eingegangen, so bedarf es nur einer Erregung von außen, und es werden die Saiten des Herzens nach innen angeschlagen, und es tönt von Saite zu Saite, bis das ganze Herz voll von Gedanken und Empfindungen ist, sei es von heiligen oder unheiligen." (Pf. Schlick im Südd. Schulb. XXIII, 15.)

Gesang ist fürwahr eine hohe, heilige, eine wunderbare Kunst. Um sein Wesen theoretisch zu bestimmen, gehen wir zurück auf den Begriff Musik:

Musik ist die Kunst der Töne. Diese knappe Erklärung trifft die Sache, wenn dabei nur der Begriff „Kunst" gehörig gefaßt wird. Jede Kunst stellt Ideen des Schönen in sinnlichen Formen dar — die Musik das ideale Gefühls- und Gemüthsleben in Tönen. Demnach ist Musik die Darstellerin des Gemüthslebens mittelst der Töne.

Gesang ist auch Musik — ist Vortrag von poetischen Worten lyrischen Ausdrucks in Tönen menschlicher Stimme. Gesang ist also eine Kunst. Aber welch eine Kunst! Von der Musik im Allmeinen sagt G. Schilling (in seinem Universal-Lexicon der Tonkunst): „Jede Stimmung kündigt sich durch eigne, ihr angehörige Töne an, und eben diese Töne erwecken in den Herzen derer, die sie vernehmen, dieselbe Empfindung, aus welcher sie entstanden sind, ohne daß der Verstand über diese Wirkung Rechenschaft zu geben vermag. Deßhalb ist die Musik denn auch die geistigste unter allen Künsten, und sollte in diesem Sinne noch höher gestellt werden als die Dichtkunst, welche nur mit dem Verstande erkennbare Stimmungen des Gemüths darzustellen vermag, da hingegen die Musik ganz unerklärliche Empfindungen und Ahnungen ausdrückt und gleichsam wie eine Universalsprache durch alle Zeiten und Völker von der ganzen Welt verstanden wird."

Ist Musik wirklich die geistigste aller Künste, so ist Gesang die allergeistigste. Denn hier vermählen sich zwei dem innersten Seelenleben entquellende Künste: Ton- und Dichtkunst; hier verschmelzen Denken und Fühlen, Wort und Empfindung gleichsam in Eins, das Wort die Töne erklärend, der Ton das Wort verklärend.

Gesang ist nun derjenige Zweig des vielzweigigen Musikgegenstandes, den die Volksschule allein zu pflegen hat. „Auf den Gesangunterricht kann kaum ein zu großer Werth gelegt werden; er gehört zu den Unterrichtsgegenständen, durch welche die Schule am tiefsten, fruchtbarsten und nachhaltigsten auf wahre Volksbildung einwirken kann und soll. Der Gesangunterricht hat darin seinen eigenthümlichen hohen Werth, daß er das innere Leben zu so unmittelbarer sinnlicher Erscheinung bringt, wie es durch Wort und Unterweisung, die stets eine Vermittlung durch's Denken voraussetzen, nie geschehen kann. Ohne Gesangbildung kann dem Kinde nur unzureichend ein Verständniß seines

innersten Lebensgrundes und des tiefsten Geheimnisses jeder Menschenseele, ihres in Gott verborgenen Lebens', eröffnet werden, und würden die Kinder und die künftige kirchliche Gemeine des wichtigsten Mittels zur Darstellung dieses Lebens ermangeln." (E. Th. Goltzsch.)

2. Pädagogisch-praktische Bedeutung des Gesangunterrichts.

§. 200.

Bei allen Culturvölkern galt Musik als eines der wichtigsten Bildungsmittel, ganz besonders aber der Gesang*). Die Methodiker pflegen nun einmal den pädagogischen Werth jedes Elementargegenstandes nach seiner formalen und materialen Bedeutung zu bemessen. So geschehe auch hier.

a. Formaler Gewinn. Der Gesang bildet an seinem Theile insbesondere das Gehör, das Tongedächtniß, das Gemüth und den Schönheitssinn des Kindes. Lassen wir's bei diesen Stücken.

α. Gehörbildung. Die Elemente der Sprache sind die Laute. Wie lange dauert es, bis die Kinder jeden Sprachlaut und jede Lautverbindung lautrichtig und wohltönend aussprechen lernen. Wie geht es aber bei diesem Lernen zu? Man muß ihnen die Laute rein vorsprechen, daß sie sie hören; durch's Ohr in die Seele aufgenommen, werden sie hier nach und nach zu Lautvorstellungen. Je vollkommener die Laute sich in der Seele bilden, desto leichter formen und fügen sich die Sprachorgane, den Laut seinem Klange nach rein zu erzeugen. Was hiebei im Innern der Seele vorgeht, ist die Hauptsache; der hörbare Laut ist nur die Wirkung jenes Innern.

Ganz ebenso ist's nun bei den Tönen. Jeder Ton hat seinen Klang — seine Höhe, Stärke, Klangfarbe. Das Kind muß Töne hören. Der gehörte Ton wird in der Seele des Kindes nach und nach zur Tonvorstellung. In dem Grade die innere Tonanschauung zur Klarheit und Reife gelangt ist, in dem Grade gelingt auch das richtige Singen der Töne mittelst des Organs. Man halte ja auch hier fest, daß, was die Singorgane hervorbringen, durchaus eine Wirkung der Seele ist. Man spricht wol von einem musikalischen Gehör, als sei das ein ganz besonderes Organ. Das Ohr ist ja freilich ein höchst kunstvoller Apparat (s. darüber Zusatz zu §. 19); aber es ist drum nur Organ; die Seele ist bei alledem die Hauptsache. Die Seele faßt die Töne auf, bildet sie zu Tonvorstellungen, und erst die Tonvorstellung regt die Tonerzeugung an.

„Leben athme die bildende Kunst, Geist fordr' ich vom Dichter,
Aber die Seele spricht nur Polyhymnia aus." (Schiller.)

---

*) Plato sagt von der Musik, daß sie „die Kinder treffliche Gesänge lehre, ihren Seelen Zeitmaß und Wohlklang gebe, damit sie milder würden und geschickter seien zum Reden und Handeln." Siehe „Plato's Erziehungslehre" — dargestellt v. Dr. Alex. Kapp. S. 98—133.

β. Bildung des Tongedächtnisses. Töne, melodische Tonreihen, Lieder, Choräle 2c. sind zu merken. Auch hier macht Uebung den Meister. Wie viel Mühe verursacht das Einüben der ersten einfachsten Liedchen, und wie rasch lernen Kinder später viel größere und schwierigere Lieder! Die Kraft der Tonauffassung wächst eben durch Uebung. Bildung der Tonauffassungskraft ist aber Bildung des musikalischen Gedächtnisses — ist Kräftigung der **seelischen Receptivität** auf dem Gebiete des Tonwesens.

γ. Bildung des Gemüths. Jedes gut erfundene Lied, sei es noch so klein, es hat seinen lyrischen Ausdruck — bringt irgend ein Gefühl in Tönen zur Darstellung. Sänger und Spieler haben den lyrischen Ausdruck ihrer Tonstücke darzustellen und so, daß jeder gebildete Hörer sie nachfühlen könne. Ohne Empfindung und Ausdruck singen und spielen gibt rohen Gesang — rohes Spiel. In der Musik spricht Gemüth zu Gemüth — Herz zu Herz. Insbesondere ist aber der Gesang Sprache des Herzens. Was Goethe den Predigern zuruft, gilt den Sängern erst recht: „Wenn ihr's nicht fühlt, ihr werdet nichts erreichen." Nur beseelter Gesang ist Gesang. „Der größte Lehrer ist das Herz" — sagt der berühmte Tonmeister Giuseppe Felice Tosi. „Sagt es selbst" — fährt er apostrophisch fort — „ihr beßten Sänger, sagt es aus schuldiger Dankbarkeit, daß ihr seine Schüler seid, sonst wäret ihr nicht groß geworden. Wenn das Herz aus ihm singt, dann kann kein Sänger sich verstellen oder heucheln, alsdann bringt nur die Wahrheit den siegenden Eindruck hervor."

Aber wie unendlich mannichfaltig sind die Gefühle und Empfindungen in der Brust des Menschen, die der Gesang darzustellen hat! Man denke nur an die sehr verschiedenen Formen des lyrischen Ausdrucks auf dem relativ beschränkten Gebiete der Volks-, der Schul- und der geselligen Lieder. Aber auch schon hier hat die Methode ein weites, weites Feld für Uebung zur Veredlung des Gefühls- und Willenslebens. Aber das Allerheiligste im menschlichen Gemüth sind seine religiösen Empfindungen und Gefühle. Religiöser Gesang ist die Macht, die das Herz zu Gott erhebt und es heiligt für alles Gute. Daher steht Musik in innigster Beziehung zur Religion. Ueber dieß Verhältniß sagt Arrey v. Dommer in seiner Schrift „Elemente der Musik": „Je mehr die Religion sich vertiefte, desto emsiger war sie auch bestrebt, mit der Tonkunst sich in Verbindung zu setzen. Denn keine der übrigen Künste vermag gleich dieser rein durch sich die tiefsten, auch dem ernstesten Denken verhüllt bleibenden Mysterien der Gottheit dem ahnenden Gefühl zu vermitteln. Mit geheimnißvoll das Gefühl beherrschender Macht erregt sie es, mehr als Worte vermögen, zum empfindenden Schauen einer allem Denken unzugänglich bleibenden Unendlichkeit außer und über uns, auf welche wir jedoch von Innen heraus hingewiesen sind, von der wir selbst ein Theil sein müssen, da wir sie sonst zu empfinden und zu glauben nicht fähig wären." Ja gewiß: der religiöse

Gesang hat zu aller Zeit Wunder an den Seelen gewirkt. „Willst du — ruft Clemens von Alexandrien den Heiden zu — willst du in den Chor der Christen aufgenommen werden, und den unerschaffenen, unsterblichen einzigen, wahren Gott lobpreisen, so singe mit uns". St. Augustin bekennt: „O, wie habe ich oft geweint bei den Lobgesängen und geistlichen Liedern! Wie scharf und kräftig berührte die Stimme deiner lieblich singenden Kirche, o Gott, meine Seele! Deine Worte flossen mir da in die Ohren, und durch sie ergoß sich deine Wahrheit in mein Herz; mein Gemüth wurde mit Wonne erfüllt bei der Anhörung dieser Gesänge."

δ. Aesthetische Bildung. Ein gutes Tonstück ist die beßte Veranschaulichung einer absoluten Ordnung. „Die rhythmischen, melodischen, dynamischen und harmonischen Verhältnisse fügen sich zu einem friedlichen, sich gegenseitig unterstützenden und fördernden Bau von Tönen, zu einem lieblichen Bilde der Schönheit." (Fr. W. Sering.)

b. Materieller Gewinn. Der Gesang ist nicht bloß ein vorzügliches Bildungsmittel für Geist und Gemüth: er ist auch von höchster Bedeutung für's Leben — zunächst für's kirchliche, sodann ebenso für's bürgerliche und gesellige.

α. Für's kirchliche Leben. Unsere evangelische Jugend soll schon während ihrer Schulzeit, viel mehr noch nach derselben, thätigen Antheil nehmen an den schönen Gottesdiensten des Herrn. Aber auch im Schulleben selbst sollen täglich geistliche Lieder ertönen zur Ehre Gottes und zur Erbauung der jungen Seelen.

β. Für's bürgerliche und gesellige Leben — wie bedeutungsvoll ist da der Volksgesang! Ein patriotisches Fest, eine gemeinschaftliche Wanderung in der freien Natur, ein Familienfest, gesellige Spiele der fröhlichen Jugend, Schulfeste: was wären sie alle, wenn's dabei an Sang und Klang fehlte! Lieder des Frohsinns erhöhen die Freude, Vaterlandslieder die patriotische Begeisterung, Kriegslieder den Kriegermuth, Naturlieder die Freude an der Natur, Beschäftigungslieder die Lust zu jeglicher Arbeit.

3. Geschichtliches zur Methodologie des elementaren Gesangunterrichts.

§. 201.

Die apostolische und nachapostolische Kirche war eine singende. (Ephes. 5, 19. Col. 3, 16. Briefe des Plinius an Kaiser Trajan.) Wie lernten aber damals die Gemeindeglieder singen? In der einfachsten Weise: sie hörten singen und sangen mit — singend lernten sie singen.

In der mittelalterlichen Kirche sangen nur noch die Chöre; die Gemeinden schwiegen. Seit Ambrosius, Gregor dem Großen bildete sich je mehr und mehr der kirchliche Kunstgesang aus, der als solcher von Sangeskünstlern gelehrt, von gut geschulten Chorsängern vorgetragen wurde.

Die Kirche der Reformation führte auch in Betreff des Gesanges zur apostolischen zurück — sie wurde wieder zur singenden. Wie das deutsche Kirchenlied eine Frucht der Reformation ist, so hat es die Reformation selbst wesentlich gefördert*). Man sang in Kirche, Schule und Haus die ev. Lehre in die Herzen hinein. Die evangelische Jugend lernte die geistlichen Lieder durch Hören, Nachsingen und Uebung. Nur in Städten gaben Cantoren besondern Gesangunterricht für Chorschüler, Currendaner u. s. w., aber meist noch ganz unmethodisch. Die Schüler hatten zwar Singstimmen in der Hand; aber die Cantoren spielten die Töne vor, und das so lange, bis die Schüler ihre Stimme singen gelernt. So ging es im Ganzen fort bis herauf auf Pestalozzi. Ohne methodische Sangkünstler war aber das ganze ev. Volk gleichwol ein singendes!

Merkwürdig: auch ein Pestalozzi dachte lange nicht daran, daß seiner fundamentalen Trias von Wort, Zahl und Form im Ton sich eine vierte Großmacht zugesellen könnte. Da er aber in dem Princip der Anschauung ein absolutes Fundament **aller** Erkenntniß aufgestellt hatte; so galt es nun, dafür an **allen** Gegenständen den praktischen Beweis zu liefern, und dieser Versuch hatte den Fall jener irrigen Trias-Idee zur nothwendigen Folge. Aber erst 1810 erschien die erste „Gesangbildungslehre nach pestalozzischen Grundsätzen" — auf Anregung von Pestalozzi bearbeitet von M. Tr. Pfeiffer und H. G. Nägeli. Dieser erste methodische Lehrgang ist historisch merkwürdig genug, daß ein näheres Eingehen auf denselben hier wohl gerechtfertigt erscheinen dürfte.

Der Pfeiffer-Nägeli'sche Lehrgang ist rein synthetisch angelegt — analog der Methode des Lautirens. Die Verfasser legten sich die Frage vor: Welche Uebungen müssen angestellt werden, um das Kind dahin zu bilden, daß es jedes Gesangstück selbständig und bewußt vom Blatt singen lerne, mit gleicher Sicherheit, als es in seinem Lesebuche jedes Sprachstück abliest? Um den richtigen Weg zu diesem Ziele aufzufinden, zerlegten sie die Tonstücke analytisch in ihre Elementar-Bestandtheile, und verarbeiteten diese dann synthetisch zu instructiven Uebungscursen.

Jedes Tonstück hat zunächst Töne von verschiedener Länge und verschiedener Accentuirung; darauf beruht sein Rhythmus. Das

*) Löschke sagt in seiner Schrift: Die rel. Bildung der Jugend im 16. Jahrh.: „Die Lieder waren den Protestanten ein unerschütterlich Bollwerk ihres Glaubens, ihre Herzenslust, ihr Stolz, ihre Waffe gegen innere und äußere Feinde. Wenn einer evangelischen Gemeinde ein katholischer Prediger aufgedrungen worden, womit wehrte sie ihn ab? Die Gemeinde sang: „Ein' feste Burg ist unser Gott", sie sang: „Erhalt uns Herr bei deinem Wort", und sang, bis der Feind von dannen wich." Ja: „Andächtiger Gesang — sagt schon St. Ephrem der Syrer — kann auch steinerne Herzen in Thränen schmelzen, andächtig singen ist eine Beschäftigung der Engel und ein geistliches Rauchwerk." (Kothe, die Musik in der katholischen Kirche.)

Kind sollte daher zunächst lernen, jedes Tonzeichen nach seiner (relativen) Länge oder Dauer zu messen und nach seiner taktischen Betonung' zu singen. Dazu erschienen nöthig: methodisch geordnete rhythmische Uebungen.

In jedem Tonstück kommen ferner Töne von verschiedener Höhe vor. Das Kind sollte auch lernen, jedes Intervall richtig zu messen und sicher zu treffen, mit gleicher Sicherheit, wie es bei jedem Lautzeichen den Lautklang augenblicklich denkt und spricht. Diese Fertigkeit wollte man erzielen durch einen wohlgeordneten methodischen Cursus melodischer Uebungen.

Rhythmus und Melodie, wie sie in jedem Tonstück innig verbunden sind, sollten im Elementarcursus auch wieder verbunden werden, welches geschahe in sogenannten rhythmisirten melodischen Uebungen.

Zum guten Vortrag eines Stückes gehört nicht nur ein wohlcultivirter, musikalisch reiner, sondern auch ein ausdrucksvoller Ton, gefühlvolles Bemessen von Stärke und Schwäche, von Ab- und Zunehmen der Töne, je nachdem es der lyrische Ausdruck des betreffenden Gesanges erfordert. Die bekanntesten technischen Ausdrücke für ausdrucksvollen Vortrag sind: piano, forte, mezzo forte, crescendo, decrescendo u. s. w. Die Töne dem Charakter des Textes und der Melodie entsprechend singen zu lernen: dazu dienen vornehmlich die Uebungen eines wohlgeordneten dynamischen Cursus.

Der Pfeiffer-Nägeli'sche Cursus der Elementarübungen zerfiel demnach in drei Hauptgattungen von Uebungen: in rhythmische, melodische, dynamische. Das gab auch für die Theorie des Gesanges eine Trias, genannt: Rhythmik, Melodik, Dynamik. Erst nach diesem dreifachen Cyclus von Uebungen folgte das Singen von Liedern — ein practischer Liedercursus. Dieser war wieder synthetisch geordnet — vom Einfachen zum Zusammengesetzten.

Noch einmal: Ziel dieser Gesangschule war: bewußtes fertiges Singen nach Noten. Man wollte die im Kinde liegende Tonkraft durch Tonanschauung mittelst der Note in's klare Bewußtsein erheben und so zu selbständiger Singleistung befähigen. Jedes Kind sollte jeden seiner geistigen Kraft angemessenen Gesang ebenso sicher absingen lernen, wie es die Lesestücke seines Lesebuches fertig und ausdrucksvoll lesen lernt. Auf diesem Wege sollte jede Gemeine ein großes Sängerchor werden und die Nation in allen ihren Gliedern eine singende. Aber dieß Ziel war viel zu hoch gesteckt. Der Vergleich mit der Lesekunst hätte diesen Irrthum leicht erkennen lassen können. Wie viel Lesestunden hat das Kind in der Schule, wie viel Leseübungen außerdem daheim; wie wenig Uebungen dagegen in der schon an sich viel schwierigeren Kunst des Notensingens!

Nach Pfeiffer und Nägeli sollte der Gesangunterricht erst mit 10jährigen Kindern begonnen werden. Warum so spät? Singen die Kinder

nicht schon vor ihrer Schulzeit? Der Singtrieb erwacht zugleich mit dem Sprachtrieb. Warum soll dieser edle Naturtrieb so lange ungepflegt bleiben? Hier wieder ein Mangel jener pestalozzischen Gesangbildungslehre.

Der Lehrgang von Pfeiffer und Nägeli, obwol methodisch meisterlich gestuft, ist vom pädagogischen Standpunkte aus gleichwol naturwidrig; denn er geht in abstracter Weise vom Besondern zum Allgemeinen, statt umgekehrt. Die endlosen rhythmischen, melodischen, rhythmisirt melodischen, dynamischen Uebungen ließen das Gemüth der Kinder kalt, ähnlich wie weiland die dürren grammatischen Uebungen im Sprachunterricht. Dazu kamen die Kinder wegen der vielen Elementarübungen erst sehr spät, oft gar nicht zum Liedersingen. Auch das war ein Mangel jener Methode. Das Kind lernt sprechen, bevor es nach Schriftzeichen lesen lernt; warum sollte es nicht auch ohne Tonzeichen singen lernen?

Oberschulrath Chr. Ludw. Natorp, ein Nestor unter den Pädagogen Pestalozzischer Schule, der sich um das allgemeine Erziehungs- und Unterrichtswesen große Verdienste erworben, erkannte die mancherlei Mängel der Gesangbildungslehre von Pfeiffer und Nägeli und suchte sie zu verbessern. Er gab 1813 heraus:

„Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen.“

Auch Natorp's Lehrgang zerfällt in einen Elementarcursus mit rhythmischen, melodischen und dynamischen Uebungen, und in einen Liedercursus — beide streng synthetisch geordnet. Der Uebungs- und Liedercursus sind aber bei Natorp in sinniger Weise verflochten, nämlich so, daß je nach einer Anzahl rhythmischer, melodischer und dynamischer Uebungen immer Lieder folgen, die aus den in den vorangegangenen Uebungen vorgekommenen Tönen gebildet waren. Natorp ließ nach Ziffern singen, ohne jedoch die Note auszuschließen. Die Liedchen fangen sehr einfach an, und sind gewissermaßen nur Vorübungen. Das erste Beispiel ist dieses:

𝄽 1 | 3 5 | 5 5 | 8 8 | 8
(Eins drei fünf fünf fünf acht acht acht.)
Je ru sa lem, Je ru sa lem.
Auf Gol ga tha, auf Gol ga tha.

Bald darauf singen die Kinder aber schon:

𝄽 1 3 5 | 8 5 | 5 5 | 3 5 | 8 5 | 5 3 | 5 5 | 3
Voll endet ist des Tages Lauf, komm Ruhe, nimm den Müden auf.

Je weiter nach vorn in den rhythmischen und melodischen Uebungen, desto ausgebildeter und liedartiger werden die Lieder. Feine Berechnung liegt in diesem Gange; er führt auch viel früher zum Liedsingen als der von Pfeiffer und Nägeli. Aber immer noch viel zu viel abstracte Uebungen, und was die Lieder betrifft, so sangen hier die Kinder jahre-

lang nur gemachte Lieder. Aus der Tiefe des Gemüths entquollene Volkslieder wurden der Volksschule auch nach diesem Gange auf lange, wo nicht auf immer vorenthalten. Aber noch einmal: der Lehrgang war sinnig angelegt und viele Jahre hindurch in ganz Deutschland beliebt.

Von den neuern Methodikern haben mehrere wieder die streng synthetische Bahn betreten — in sehr consequenter Durchführung Musikdirector Schelble in seiner „Vorschule des Gesanges", herausgegeben von Benedict Widmann. Leipzig 1859. Wir lassen aus diesem woldurchdachten Lehrgange die ersten drei Stufen folgen.

I. Auffassung und Einübnng der drei ersten Töne der Tonleiter. 1. Ohne Tact. 2. Im Zweitact. 3. Bezeichnung der Töne mit Fingern. 4. Einübung der ersten Liedchen. 5. Darstellung der drei Töne durch Noten. 6. Einübung des Dreitactes. 7. Das Auffassen und Niederschreiben kleiner Melodien. 8. Uebung der Selbstthätigkeit.

II. Einübung der Tonreihe bis zur Quart 1. Erweiterung der Tonreihe und Unterscheidung der ganzen und halben Tonstufen. 2. Uebungen und Lieder. 3. Der Viertact. 4. Notiren kleiner Melodien.

III. Die Tonreihe bis zur Quint. 1. Erweiterung der Tonreihe und Versetzung der Töne. 2. Uebungen in den bisherigen Tactarten. 3. Gegliederte Tactarten. (Eintritt der Achtelnote.) 4. Notiren. 5. Auffassen und Angeben der untern Töne des Dreiklanges $\binom{3\ 4\ 5}{1\ 2\ 3}$.

IV. Die Tonreihe bis zur Sext. V. Die vollständige Durtonleiter. VI. Erweiterung der Tonleiter nach oben — deßgleichen nach unten. U. s. w.

Dieser Lehrgang ist gewiß sehr instructiv, „in der Hauptsache dem Princip der Pestalozzianer und namentlich dem Nägeli's ganz entsprechend, nur daß in vorliegendem Falle die Elemente von Stufe zu Stufe verbunden werden und in kleinen Liedern zur Verwendung kommen". Für gehobne Schulen ist Schelble's Gang vielleicht ganz praktisch. Nur verlangen wir mit Hentschel, daß in Zeit von 4 bis 5 Monaten, wo die Kinder mit den ersten drei Tönen beschäftigt werden und auch später noch so lange, als das gewonnene Tonmaterial nicht für wirkliche Volksweisen ausreicht, neben den kleinen Melodien, welche aus diesem Material gebildet werden, sie auch freie, von den Schulübungen unabhängige Lieder singen. „Ich beharre — fährt Hentschel fort — bei dem Satze, daß von der Zeit an, wo der Mensch überhaupt singt, er in den Kreis unserer wahren, nicht gemachten, sondern gewordenen Lieder eingeführt werden müsse."

Bis jetzt haben wir nur streng synthetische Lehrgänge betrachtet, die sofort mit dem Zeichensingen begannen. Diesen Weg hatten Pfeiffer und Nägeli zuerst gezeigt; Pestalozzi's Auctorität hatte ihn sanctionirt. Der Lehrgang selbst war aber, wie schon gesagt, der methodischen Anlage nach keineswegs naturgemäß. Weisen wir das nach und führen wir dann andere methodische Wege vor, die den Grundsätzen der Elementar-Methode mehr entsprechen dürften.

Sprechen und Singen sind Fertigkeiten. Welches ist denn die natürlichste und einfachste Weise, Fertigkeiten zu erlernen? Ist es nicht die Nachahmung? Nachahmung setzt Vorthun voraus; sie selbst ist ein Nachthun vorbildlichen Vorthuns. Wie nun das Kind sprechen lernt, wenn es sprechen hört, so lernt es auch singen, wenn es singen hört. Amos Comenius erhebt in seiner Didactica magna diese empirische Thatsache zu einem höchst wichtigen didaktischen Grundsatz, wenn er sagt: „Was zu thun ist, lernt man durch Thun. Die Mechaniker halten ihre Lehrlinge nicht durch Betrachtungen hin, sondern sie lassen dieselben sich versuchen. Das Schreiben lernt man durch Schreiben — das Singen durch Singen". Das ist der natürlichste Anfang der Singkunst. Die Methode hat trotz dieser Einfachheit drum ein groß Stück Arbeit; denn sie hat alle ihre Uebungen elementarisch vom Leichten zum Schweren zu ordnen.

Professor Dr. Fr. W. Lindner in Leipzig war einer der Ersten, der dieses praktische Princip, wie es hier Amos Comenius für den Gesang aufgestellt, zur Anwendung brachte; denn er begann seinen Singcursus mit Gehörsingen. Darüber schrieb er schon 1806 an Pestalozzi:

1. Daß der Unterricht im Singen mit Uebungen nach dem Gehör beginnen und dann zu dem Singen nach Noten fortschreiten, daß er demnach in zwei aufeinander folgende Cursus getheilt werden müsse. Der erste Cursus habe zur Aufgabe die Weckung des Tonsinnes, die Bildung des Gehörs und der Stimme, sowie im Treffen der Töne und Tonreihen nach dem Gehör; der zweite gebe die Anleitung zum Singen nach Noten, und zwar so, daß die Schüler und Schülerinnen angehalten würden, eine jede melodische und rhythmische Uebung, die sie nach dem Gehör vollendet, auch durch Noten darzustellen;

2. daß alle Uebungen erst in C-dur vorzunehmen seien, dann G-dur und so fort nach dem Quintenzirkel;

3. daß zuerst das melodische, dann erst das rhythmische und zuletzt das dynamische Element geübt werden müsse, ohne jedoch diese Uebungen zu sehr zu trennen;

4. daß eine Auswahl von den classischen Liedern von den verschiedensten Componisten, und zwar nach den Dur- und Molltonarten geordnet, den Schülern in die Hand zu geben sei.

Nach Dr. Lindner sollte also erst Gehörsingen etwa bis zum 9., 10. Jahre getrieben werden, dann aber das Notensingen eintreten. In der Praxis bewährte sich das Singen nach dem Gehör vortrefflich, so gut, daß es nicht wenige Schulen ausschließlich trieben. Der verdienstvolle Reinthaler in Erfurt übte nach dem Gehör sogar 3- und 4stimmige Gesänge ein. Wie weit man's durch bloßes Gehörsingen bringen kann, zeigen die Blindenchöre, die große Cantaten, Motetten u. s. w. nur nach dem Gehör lernen, und zwar mit staunenswerther Schnelligkeit, wie der Verf. zu der Zeit, als er Lehrer in der Dresdner Blindenanstalt war, unmittelbar zu beobachten viel Gelegenheit gehabt.

Der Lehrgang von Pfeiffer und Nägeli war, wie schon bemerkt, in seiner Anlage streng synthetisch, sowol im Uebungs- als im Liedercursus. Natorp's Lehrgang war es ebenso, nur daß dieser Methodiker in seinem Uebungscursus Querdurchschnitte machte und zwischenein den Liedercursus stufenweis einlegte. Beide Lehrgänge begannen aber mit Zeichensingen.

Lindner unterschied Gehör- und Zeichensingen. Das Gehörsingen bildete bei ihm den Vorcursus und wurde in den Elementarclassen betrieben. Das Lehrverfahren dabei war ganz analytisch. Der Lehrer zerlegte das Lied in Text und Melodie. Der Text wurde zerlegt und strophenweis eingeübt. Nach Einübung des Textes zerlegte man ebenso die Melodie in ihre Perioden und Abschnitte, und übte die Abschnitte einzeln ein. War in einem Abschnitt eine melodische Figur von besonderer Schwierigkeit, so wurde sie herausgehoben und so lange geübt, bis sie ging. Nach alle dem war also der Gang des Gehörsingens in seiner ursprünglichen Form rein analytisch. Sobald aber das Singen nach Tonzeichen eintrat, ward der Lehrgang wieder synthetisch.

Ein Hauptmangel des Lehrgangs von Pfeiffer und Nägeli war, daß die Kinder sehr spät zum Singen guter Lieder kamen; es war ein „eiserner" Weg, die Singstoffe zu wenig gemüthvoll. Natorp legte zwar Lieder ein, aber sie waren meist für jede besondere Stufe gemachte.

Der Lindner'sche Gang führte gleich von Anfang zum frischen, fröhlichen Singen guter Kinderlieder; leider hörte bei ihm mit Eintritt des Zeichensingens das Liedersingen auf; denn von nun an war der Uebungscursus auf lange wieder Hauptsache. Lieder sollten erst wieder eintreten, wenn die Kinder sie bewußt nach Noten zu singen vermöchten. Unser Altmeister Hentschel behält gewiß recht, wenn er sagt: „Das Volk kann nie zum Singen nach Noten gebracht werden." Es kann also fertiges Notensingen nicht Aufgabe der Volksschule sein.

Diese Erwägungen veranlaßten den Verfasser zu Anfang der 40ger Jahre einen Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen zu bearbeiten, der jene Mängel vermeiden sollte. Ihm waren folgende Punkte klar:

Das Singen hat sogleich mit Eintritt des Kindes in die Volksschule zu beginnen.

Der Anfang ist mit Gehörsingen zu machen. Das Singen von Liedern und Chorälen ist Hauptsache; aber dieser praktische Cursus ist zu unterstützen durch einen wohlberechneten Uebungscursus.

Die melodischen und rhythmischen Uebungen des Uebungscursus dienen außerdem zur planmäßigen elementaren Ausbildung der Stimme, des Gehörs, des rhythmischen Gefühls ꝛc. Auch sie werden nach dem Gehör eingeübt.

Das Zeichensingen kann in der einfachen Volksschule wegbleiben, obwol auch hier die Notenschrift nicht ohne allen Werth ist; die gehobene dagegen bahnt es in jedem Falle in der Mittelclasse an und läßt es in der Oberclasse in den Vordergrund treten.

Durch das Zeichensingen soll aber — und das ist hier ein Hauptpunkt — der praktische Cursus durchaus nicht unterbrochen werden; vielmehr geht das Einüben guter Gesänge nach dem Gehör fort bis dahin, wo nach Noten gleich werthvolle Gesänge gesungen werden können, und auch da selbst erachtet man es nicht für eine pädagogische Sünde, durch Vor- und Mitspielen über Steine des Anstoßes hinweg zu helfen. Daß die Kinder einen Schatz classischer Schul- und Volkslieder wirklich singen lernen und zwar gut: das ist und bleibt die Hauptsache; ob das durch Gehörsingen, oder aber durch Gehörsingen und Zeichensingen erreicht werde, das bleibt von Umständen abhängig.

Diese und ähnliche Ideen leiteten, wie gesagt, den Verfasser bei Bearbeitung seines „Praktischen Lehrganges für den Gesangunterricht in Volksschulen". Fände er Muße zu einer Neubearbeitung des nur noch in geringer Anzahl von Exemplaren vorhandenen Büchleins, so würde sich darin unter Festhaltung der allgemeinen Grundsätze in der Ausführung jetzt Manches anders gestalten. Im Lehrgange selbst findet man die leitenden Grundsätze im Wesentlichen also zusammengefaßt:

a. Der Unterricht beginnt in der Unterclasse mit Gehör- und Stimmbildungsübungen. Die Gehörübungen bestehen theils darin, daß das Kind Gesänge anhört, theils in besondern Uebungen, durch die die Tonbildung geübt, die Tonauffassungskraft geweckt und gestärkt werden soll.

b. Ein Liedercursus von Figuralgesängen und Chorälen, nach dem Gehör zu üben, zieht sich in ununterbrochener Folge vom Leichten zum Schweren fortschreitend, durch alle Classen hindurch. In der Oberclasse auch zweistimmige Lieder nach dem Gehör. Hieraus resultiren folgende pädagogische Vortheile.

α. Fast alle Kräfte des Kindes, die dem Musikleben dienen, werden so von Anfang an und fortwährend auf die angemessenste Weise angeregt und geübt: das Ohr geschärft, die Stimme gebildet, das Tongedächtniß gestärkt, das Gemüth mit classischen Tonstücken genährt.

β. Wir haben bei diesem Gange schon bald nach Anfang des Gesangunterrichts verhältnißmäßig viel Freiheit in Bezug auf die Wahl der Lieder, und sind nicht gebunden an gewisse Töne und Rhythmen, die im Uebungscursus dagewesen.

γ. Alle Kinder können hier mit fortkommen.

c. Mit dem Liedercursus verbinden also auch wir einen Uebungscursus, bestehend in rhythmischen, melodischen und dynamischen Uebungen, und zwar in Unter- und Mittelclasse nach dem Gehör, in der Oberclasse nach Zeichen (Noten). Das Zeichensingen treiben wir nur so weit, als es der Hauptsache nach vom Kinde bewußter Weise geschehen kann.

d. Wenn wir für die gewöhnliche Volksschule dem Gehörsingen den Vorzug vor dem Zeichensingen einräumen; so ist doch unser Lehrgang so angelegt, daß man in einer gehobenen Schule das Singen nach Noten in der Oberclasse in den Vordergrund treten lassen kann.

e. Die drei Cursus, in die sich unser analytisch-synthetischer Lehrgang theilt, sind so angelegt, daß jeder der beiden untern seinem nächsten intensiv und extensiv zur Grundlage dient.

Die methodischen Ideen des Verfassers sind von der Kritik anerkennend beurtheilt worden. Ob und in wie weit andere pädagogische Schriftsteller auf dieselben eingegangen, ist hier gleichgültig. Wir führen nur noch zwei Lehrgänge an, die mit unserm Lehrgange in verwandtschaftlicher Beziehung zu stehen scheinen.

Das erste Büchlein ist von Bernh. Brähmig und hat den Titel: „Kleine praktische Gesangsschule, enthaltend die wichtigsten Elementarübungen für Gehör- und Stimmbildung beim Schulgesang-Unterricht". Wenn Hentschel im Päd. Jahresb. sagt: „Brähmig läßt beide, den Uebungscursus und den Liedercursus, unabhängig neben einander hingehen, wodurch eben sowol die strenge Geschlossenheit des ersteren gesichert wird, wie die bessere Benutzung des andern zur Anbahnung des Lebensgesanges": so erscheint auch uns diese Anlage methodisch völlig angemessen. Daß wir unsererseits dieser Scheidung von Uebungs- und Liedercursus schon um Decennien früher principiell das Wort geredet und zugleich dargethan haben, wie bei alledem eine organische Verbindung zwischen beiden möglich und zweckmäßig, dürfte aus obigen Citaten unseres Lehrganges erhellen.

Christian Rostitz (Lehrer in Westphalen) behandelt in einem Aufsatz der Euterpe von Hentschel (Jahrg. 1863) das Thema: „Das Singen nach Noten in der Volksschule" — und weist da nach, wie auch die Lehre an das Lied zu knüpfen sei. Er will nämlich, daß aus jedem einzelnen Liede eines wohlgeordneten Liedercursus Melodisches und Rhythmisches herausgehoben und zu einem besondern Uebungscursus methodisch zusammengestellt werde. Es steht so sein Uebungscursus in allerengster Beziehung zum Liedercursus und dient diesem von Uebung zu Uebung unmittelbar. Dieser Weg ist ein sinnig angelegter analytischer, oder auch analytisch-synthetischer. Die Methode von Rostitz ähnelt sehr der Sprachmethode, die die Stoffe für ihre grammatischen Belehrungen aus Lesestücken nimmt

Zusatz. Musiker von Fach, die nicht zugleich Elementarlehrer gewesen oder sind, bieten der Schule oft Lehrgänge, die zwar ihnen selbst sehr praktisch erscheinen, die aber den Grundsätzen der Elementar-Methode ganz entgegen sind. Was soll man dazu sagen, wenn man Kindern der Volsschule zumuthet, sich für ein gut Theil der Lehren des Generalbasses zu interessiren! Am weitesten ging darin der Seminarlehrer Schärtlich in seiner: „Umfassenden Gesangsschule für den Schul- und Privatunterricht". Hier lesen wir wie folgt: „Nun wird nach meinem Dafürhalten glückliches Fortschreiten in der Gesangbildung einzig und allein bedingt durch naturgemäßen Unterricht in der Theorie der Musik. Es würde Unkunde, oder absichtliches Herabsetzen eines Lehrgegenstandes verrathen, wollte Jemand sagen: Was nützt es, wenn der Zögling eine Leiter bauen, die Abstammung eines Accordes nachweisen oder eine Modulation beurtheilen kann. Bei wie vielen Gegenständen könnte man fragen: Was nützt dieser Unterricht, wenigstens in diesem Umfange? Nun meine ich, der Unterricht in der Theorie der Musik könne, abgesehen von seiner unbedingten Wichtigkeit für die wahre Gesangbildung, als formelles Bildungsmittel mit jedem andern Lehrobjecte in die Schranken treten ꝛc." Schärtlich bemerkt ausdrücklich,

daß sich seine ganz auf Generalbaß gebaute Gesangschule selbst in Landschulen als brauchbar bewähren werde. Was hat man doch auf dem Gebiete der Volksschulen nicht alles für Kinder praktisch und nöthig befunden!

4. Lehrgang für die dreiclassige Volksschule.

A. Allgemeine Bedingungen und Bestimmungen.

§. 202.

1. Der Gesangunterricht ist obligatorisch für jede Classe und jedes gesunde Kind — mit 2 Stunden wöchentlich, in der Unterclasse in vier oder 3 halben Stunden.

2. Der Lehrer muß für diesen Gegenstand pädagogisch tüchtig, selbst Sänger sein und ein Instrument (Violine) zur Leitung des Gesanges rein spielen können. Man gebraucht jetzt hie und da auch das von Armin Früh in Dresden erfundene Semeiomelodion, ein Lehrmittel, das sich für gewisse Elementarübungen allerdings sehr empfiehlt. Doch dürfte genanntes Instrument in seiner jetzigen Construction zur Einübung von Chorälen und Liedern die Violine nicht ersetzen, wie man hat behaupten wollen.

3. Es werde dem Gesangunterricht ein guter Lehrgang zu Grunde gelegt; denn nirgends ist planloses Ueben und Wählen so vom Uebel als im Gesangunterricht.

4. Wenn man nach Tonzeichen singen läßt, dann wähle man die Note, nicht die Ziffer. (Notensingen — Ziffersingen. Geschichtliches: über die Natorp'sche Methode des Ziffersingens — siehe dessen: Anleitung zur Unterweisung im Singen für Lehrer in Volksschulen; über Gaulin-Paris-Chevé'sche Methode: Pädagog. Jahresbericht B. 12. S. 400 ff.)

5. Vor allem wähle man überall passende Texte, nämlich kindlich poetische, keine prosaischen, keine trivialen Reimereien.

Zusatz. Die Uebungen des Uebungscursus läßt man in der Regel auf Laute und Sylben singen. (Vocalisiren — Solmisiren — ut re mi fa so la si.) Wenn man zu diesen Uebungen Worte wählt, dann keine Bibelworte, wie W. Eckardt wollte. In seinen „8 Gesangübungen in Form von frommen Liedern" legt er den melodischen Uebungen mit Secunden, Terzen, Quarten, Quinten ꝛc. Worte aus den Psalmen unter. Gut gemeint, nicht zu billigen. Ebenso halte man unkindliche, geschmacklose Texte fern. Wie prosaisch besingt das Kind den eigenen Fleiß mit Worten wie diese:

Oeffnet, Brüder, Hand und Herz
Weisem Unterrichte ꝛc.

In einem Lehrgang werden 4—9jährigen Kindern Texte folgender Art geboten:

Sprich, wie man gehörig spricht,
Stottre, lisple, schnattre nicht.

Wird man Reinlichkeit erkennen
In dem Hause überall,
Dann wird man auch niemals nennen
Deine Wohnung einen Stall.

Die „Theoretitisch-praktische Anleitung zum Unterricht im bewußten Singen in den Schulen" — von H. Schmahl enthält 78 Canons auf gereimte Texte, mit welchen die Kinder zugleich das Wichtigste aus der allgemeinen Musiklehre lernen sollen; z. B.

Eine Null so ganz allein,
Wird die ganze Note sein.

Strich an eine Null gemacht,
So wird 'ne halb hervorgebracht.

Viertelnoten zu erfinden,
Mußt du Punkt mit Strich verbinden.

Zum Accord der Dominante
Nimm auch Quarte, die bekannte.

Erinnert das nicht unwillkürlich an die Bienrod'schen Reimverse?

6. Man wähle für jede Classe der Bildungsstufe der Kinder angemessene classische Gesänge: Kinder-, Natur-, patriotische, religiöse Lieder. Gesammtzahl für gehobene Schulen mit wöchentlich 2 Singstunden etwa bis 50; davon für Unterclasse 10, für Mittelclasse 15, für Oberclasse 25. Für Unter- und Mittelclasse nur einstimmige, für Oberclasse auch 2- und etliche 3-stimmige.

7. Man wähle ebenso für jede Classe eine Anzahl Choräle — etwa 10 für die Unterclasse, 15 für die Mittelclasse, 25 für die Oberclasse, also 50 in Summa. Zu jedem Choral wird ein Vers auswendig gelernt, wo thunlich der erste aus dem Originalliede. Alle Kinder lernen die Melodie; 2- oder 3-stimmig werden in der Oberclasse nur etliche Choräle gelernt.

Zusatz. Es kann hier in Frage kommen, ob die Choräle rhythmisch oder nicht rhythmisch, oder genauer: ob sie quantitirend rhythmisch (frühere Form) oder aber accentuirend rhythmisch (jetzige Choralform) einzuüben sind. Siehe hierüber Pädag. Jahrb. B. 14. 584 ff. B. 20, 309 ff.

8. Jede Classe soll jeden Gesang, der einmal gewählt worden, möglichst vollkommen singen lernen, also: den Tönen nach rein, mit guter Textaussprache, richtigem Athemholen und richtigem Ausdruck.

9. In der Unterclasse werden die Texte in der Schule eingeübt; in der Mittelclasse haben die Kinder die Texte gedruckt, entweder im Lesebuche oder apart; für die Oberclasse wähle man ein Textbuch mit Noten. Selbst wenn die Kinder eine geringe Kenntniß des Notenlesens haben, so veranschaulichen sie doch auch da das Steigen und Fallen der Melodie, die Länge und Kürze der Töne u. s. w.

10. In jeder Classe werden die gelernten Lieder und Choräle fleißig wiederholt; denn Melodie und Text sollen Schatz und Eigenthum für's Leben werden.

B. Skizzirter Lehrgang für die dreiclassige Volksschule.

I. Lehrgang für die Unterstufe.

§. 203.

Allgemeines. 1. Zeit. Für den Gesang der Unterclasse sind nicht ganze, sondern nur halbe Stunden anzusetzen — drei wöchentlich, wo es sein kann vier.

Aber auch in den halben Stunden lasse man die einzelnen Kinder nicht ununterbrochen singen, sondern anfänglich immer nur 5—6 Minuten auf einmal, worauf eine Ruhe von 5—8 Minuten eintrete. „Gesanglehrer sollten wissen, daß ein Anfänger höchstens fünf Minuten hintereinander singen darf, und dann wenigstens die doppelte Zeit pausiren muß, wenn man ihm nicht von vorn herein die Stimme ruiniren will. Es setzt bei dem Schüler eine sehr glückliche physische Organisation voraus, wenn man ihn nach 50 Lectionen, ohne daß er ermüde, zehn bis fünfzehn Minuten ohne Unterbrechung singen lassen kann."*) — Die Zusammensetzung der Unterclasse und der Umstand, daß Chor- und Solosingen stetig wechseln müssen, ermöglichen von selbst die den einzelnen Kindern nöthigen Ruhe-Pausen.

2. Ausbildung des Stimmorgans — Gehörbildung. Der Lehrgang der Unterstufe zerfällt, wie bereits früher bemerkt in einen Uebungs- und in einen Gesängecursus. Der Uebungscursus soll zunächst und hauptsächlich die Stimme, also das Organ des Sängers ausbilden. Die Kinder der Unterstufe haben beim Eintritt in die Schule kaum erst etliche Töne in ihrer Stimme, und diese sind musikalisch noch unvollkommen. Da gilt es vor allem, die Stimme bilden, daß sie Töne erzeugen lerne. Das Tongebiet der zarten Stimme erweitere man allmählig von $\overline{g}$ aus erst hinauf bis $\overline{\overline{c}}$; sodann hinab bis $\overline{c}$; darauf über $\overline{\overline{c}}$ hinaus bis $\overline{\overline{e}}$. $\overline{c}$ — $\overline{\overline{e}}$ ist der normale Umfang der Stimme der Kleinen.

Mit der Stimmbildung geht die Ausbildung des musikalischen Gehöres Hand in Hand. Mit dem richtigen Hören macht sich's gar nicht so leicht; es will sorgfältigst gepflegt sein. Zunächst möge jede Uebung den Kindern möglichst vollkommen zu Gehör gebracht werden — sei es durch Vorspielen auf der Violine oder durch gutes Vorsingen, oder durch beides. In der dreiclassigen Schule bilden die Singschüler der Unterstufe zwei Abtheilungen. Hier kann Abth. I. zur Förderung der Gesangbildung von Abth. II. gut verwendet werden. Wenn Abth. II eine Uebung auf Vorspielen des Lehrers einige Minuten gesungen hat, so ziehe man Abth. I heran und lasse von dieser die betreffende Uebung rein vorsingen. Dabei gewinnt Abth. I, und Abth. II hört von Kinderstimmen, wie ihre Uebung klingen müsse. Läßt man nun zuletzt Abth. I und II zusammen singen, so zieht Abth. I die noch unsicheren Töne der II. Abth. in die richtige Tonhöhe hinein und wirkt so auf Reinwerdung und Kräftigung der Stimmen der angehenden Singschüler. Was die Tonstücke betrifft, so gehe man nicht über einen natürlichen Mittelton hinaus. Es ist entsetzlich zu hören, wenn unverständige Lehrer den Kleinen zurufen: „recht stark! immer stärker! noch viel stärker!" Gibt schon bei Blasinstrumenten das Ueberblasen widerliche Töne; so sind die überstarken Töne der Kinderstimme noch widerlicher, dazu für die zarte Stimme selbst sehr verderblich.

*) Gottschalg im Pädagog. Jahresbericht von 1873.

Grade die Ertheilung guten Gesangunterrichts bedarf der sorgfältigsten methodischen Anweisungen. Unsere Schulkunde kann nur wesentliche Fingerzeige geben. Die specielle Unterweisung eines Seminarlehrers muß das Beßte thun.

A. Uebungscursus der Unterstufe.

Erste Stufe. a. Stoff. Man beginne mit dem Tone g. Darauf übe man c; darauf verbinde man g c. Hierauf übe man e, verbinde g—e; darauf e g c; endlich c e g c. Also: erstes Ziel — die Dreiklangstöne.

b. Winke fürs Lehrverfahren. Die Uebungen, welche dem Uebungscursus der Unterstufe zugetheilt sind, werden auch von Abth. I im 2. Schuljahr fleißig gesungen. Abth. II lasse man die ersten der auf auf den Dreiklang gestellten Uebungen des Uebungscursus erst hören. Mit Abth. II beginne dann der Unterricht wie folgt. Der L. spielt den Ton g auf der Violine rein vor, ein, zwei, dreimal; dabei fordere er die Kinder auf, genau auf den Ton zu hören. Der L. spricht: das ist ein Ton. Die K. sprechen nach: das — Ton. L. Diesen Ton kann man singen (Es geschehe von Abth. I.) L. Diese Kinder haben jetzt einen Ton gesungen. Hört noch einmal, wie dieser Ton klingt! — Singt ihn nun auch! (Der L. läßt ihn auf la singen.) Aber welch Gemisch von unschönen Tönen kommt da zu Tage! Jetzt mustert der L. die Körperhaltung — die Mundstellung der Kinder. Abermaliges Vorspielen von g, abermaliges Nachsingen. Das geht so 5 Minuten lang fort — nach einer Ruhe-Pause wieder 5 Minuten. U. s. f.

In der folgenden Stunde beginne man mit g, übe aber auch c. Warum nach g nicht das diatonische a? c liegt dem g akustisch näher; erfahrungsmäßig singen es die Kinder leichter. Wenn beide Töne einzeln rein hervorkommen, dann verbinde man sie: steigend, fallend.

Jetzt spiele man g zweimal vor und lasse es zweimal nachsingen. Man höre scharf darauf, ob die Kinder den Ton in ganz gleicher Höhe halten. Das zweite g darf um nichts nach unten gehen. Darauf lasse man g g g ebenso singen. Darauf g g c; g c c; c c g; c g g.

Nun folge die Einübung von e. Steht dieser Ton fest; dann verbinde man ihn mit g, mit c, mit g u. c.

Jetzt übe man noch c. Nun ist der volle Dreiklang gewonnen; sogar mit der Octave. Ueber diese Accordtöne sind verschiedene melodische Uebungen möglich, als: c e g c; c g e c; g c g c, g c g c; c c g c; c c e g; c c g e c. U. s. w.

Wenn bis dahin die Töne jeder Uebung (auf la) gleich stark gesungen worden, so trete nunmehr der Accent hinzu, also: abwechselnd stark,

schwach; oder, wenn die melodische Uebung drei und mehr Töne hat: stark, schwach, schwach. Man bahnt so den 2= und 3=theiligen Takt an.

Zweite Stufe. Es werden nun die Töne $\bar{f}$ und $\bar{a}$ geübt, erst einzeln, dann verbunden, darauf mit Hinzunahme von $\bar{\bar{c}}$; zuletzt von $\bar{c}$ aus, so: $\bar{c}$ $\bar{f}$ $\bar{a}$; $\bar{c}$ $\bar{f}$ $\bar{a}$ $\bar{\bar{c}}$. U. s. w.

Diese kleinen melodischen Sätzchen werden abermals einfach rhythmisirt.

Dritte Stufe. Einführung von Secunden: $\bar{g}$ $\bar{a}$; $\bar{a}$ $\bar{g}$; $\bar{f}$ $\bar{g}$; $\bar{g}$ $\bar{f}$; $\bar{c}$ $\bar{d}$; $\bar{d}$ $\bar{c}$; $\bar{d}$ $\bar{e}$; $\bar{e}$ $\bar{d}$; $\bar{c}$ $\bar{d}$ $\bar{e}$; $\bar{e}$ $\bar{d}$ $\bar{c}$; $\bar{c}$ $\bar{d}$ $\bar{e}$ $\bar{g}$; $\bar{c}$ $\bar{d}$ $\bar{e}$ $\bar{g}$ $\bar{\bar{c}}$ u. s. w. Auch diese melodischen Uebungen rhythmisire man angemessen.

Vierte Uebung. Erstes Tetrachord: $\bar{c}$ $\bar{d}$ $\bar{e}$ $\bar{f}$; $\bar{f}$ $\bar{e}$ $\bar{d}$ $\bar{c}$. Zweites Tetrachord: $\bar{g}$ $\bar{a}$ $\bar{h}$ $\bar{\bar{c}}$; $\bar{\bar{c}}$ $\bar{h}$ $\bar{a}$ $\bar{g}$. Beide Tetrachorde einzeln fleißig zu üben — von beiden Abtheilungen einzeln, und zusammen — im Chor und Solo.

Durch Verbindung beider Tetrachorde ist nun die Durtonleiter von C gewonnen, die von jetzt ab stehende Uebung bleibt. Aber diese diatonische Scala soll nun auch in ihren Stufen zum Bewußtsein der Schüler gebracht werden. Man spiele die Tonleiter vor und lasse die Töne zählen. Jetzt lasse man $\bar{c}$ auf eins, $\bar{\bar{c}}$ auf acht singen; darauf $\bar{c}$ $\bar{d}$ $\bar{e}$ auf eins, zwei, drei. Nun sind schon kleine Treffübungen möglich, als: 1—8; 1 2 1; 1 2 3; 1 3 2 1; 1 2 3 8. L. So klingt eins; wie klingt 8? So klingt 1, wie klingt 3? — Jetzt gehe man diatonisch bis zum vierten Tone. Uebungen zur Sicherstellung. Man schreite weiter fort bis $\bar{g}$. U. s. f.

Die Töne der Seele kann man auch rhythmisiren: stark, schwach. Zu den einfachen rhythmischen Uebungen können auch leichte dynamische treten. Man lasse eine kleine melodische Uebung erst ganz schwach, darauf relativ stark singen. Man übe auf längere Töne auch leichtes An= und Abschwellen.

Fünfte Uebung. Stehen die Töne von $\bar{c}$ bis $\bar{\bar{c}}$ in der Stimme des Kindes fest, so erweitere man seinen Stimmumfang nach der Höhe zu bis $\bar{\bar{e}}$. Aber wie? Nicht so, daß $\bar{\bar{c}}$ $\bar{\bar{d}}$ $\bar{\bar{e}}$ als Töne der C=Scala in der Höhe auftreten, sondern durch Transposition der C=Scala erst auf den Ton $\bar{d}$, dann auf den Ton $\bar{e}$. Die Kinder erfahren von dieser Transposition theoretisch nichts; sie singen die höher liegenden Scalen=Töne auf Vorspielen. Hat man die Durtonleiter einige Zeit von $\bar{d}$ aus singen lassen, dann lasse man sie ebenso eine Zeitlang von $\bar{e}$ aus singen. Eine schwierigere Uebung ist es, wenn man die Scala von $\bar{c}$

— aus, von $\bar{d}$ aus, von $\bar{e}$ aus hintereinander singen läßt.

Soviel über den Uebungscursus der Unterstufe. Wegen des Specielleren der methodischen Ausführungen müssen wir, wie schon gethan, auf gute methodische Anweisungen verweisen.

B. Choräle und Lieder für die Unterstufe.

I. **Choräle.** Grundsätze für die Auswahl. Man wähle kurze (vierzeilige), in Bezug auf Intervalle und Modulation einfache Choräle, die sich innerhalb der Töne $\bar{c}$ bis $\bar{\bar{e}}$ halten und die im Schulleben ihre Anwendung finden können. Auf der Unterstufe können eingeübt werden: 1. Ach bleib' mit deiner Gnade. 2. Wach auf, mein Herz, und singe. 3. Gott des Himmels und der Erden. (Auch nur 4zeilig.) 4. Herr Jesu Christ, dich zu uns wend'. 5. Liebster Jesu, wir sind hier. 6. Mein Gott, ich danke herzlich Dir. 7. Meinen Jesum laß ich nicht. 8. Lobt Gott, ihr Christen allzugleich. 9. Vom Himmel hoch da komm' ich her. 10. Vor deinen Thron tret' ich hiermit. —

Die Einübung geschehe also: Erst wird der Liedervers gelernt, auf den die Choralmelodie gesungen werden soll — in der Regel der erste Vers des Originalliedes. Man lasse die Vocale sehr rein aussprechen, die Sylben genau scandiren. Das Metrum entspricht ja stets der Taktart. Darauf spiele man die erste Strophe vor, lasse sie anhören — ein, zwei, dreimal, darauf auf die Sylbe la erst leise, nach und nach stärker mitsingen. Geht diese Strophe der Hauptsache nach, dann übe man ebenso die zweite. Jetzt mag man Strophe 1 und 2 auch auf den Text singen lassen. Mit den letzten beiden Strophen wird gleicherweise verfahren. Chor- und Solosingen wechseln stetig.

II. **Kinderlieder:** Wir verzeichnen hier nur etliche. 1. Kuckuck, kuckuck. 2. Summ, summ, summ, Bienchen —. 3. Es klappert die Mühle —. 4. Hopp, hopp, hopp, Pferdchen —. 5. Ward ein Blümchen mir —. 6. Winter Ade —. 7. Kinderlein kommet; o kommet doch all'! — So noch ähnliche.

II. Lehrgang für die Mittelstufe. (2 St. wöchentlich.)

§. 204.

Vorbemerkung. Auch die Mittelclasse hat ihren Uebungs- und ihren Gesängecursus.

Hier tritt uns nun vor Allem die Frage entgegen, ob man in der Mittelclasse bloß nach dem Gehör, oder aber auch nach Noten singen lassen solle. Es läßt sich auch eine Verbindung beider Weisen denken, so daß man zwar beim Uebungscursus die Note anwendet, die Gesänge aber nach dem Gehör einübt.

Hentschel hat wiederholt und auf's bestimmteste erklärt: „Das Volk kann nie zum Singen nach Noten gebracht werden.“ Wenn dem so ist,

dann kann die Volksschule nicht die Aufgabe haben, die Kinder zum fertigen Singen nach Noten zu bringen. Wir haben schon oben bemerkt, daß auch in Mittel- und Oberclasse einfacher Volksschulen das Gehörsingen ausreichen *könne*. Aber die Note bleibt drum für Viele ein *gutes Veranschaulichungsmittel*. Die Schüler bemerken aus dem **Stand** der Noten auf dem Notensystem, ob eine Melodie auf- oder abwärts geht, ob sie sich schrittweis oder in Sprüngen bewegt; aus der **Form** der Note berechnen sie die Länge der Töne; die *Pausen* zeigen an, wo und wie lange sie zu schweigen, die *Bögen*, welche Töne sie zu verbinden haben u. s. w. „Das Alles gibt den Schülern einen *greifbaren Anhalt* und *beschleunigt das Auffassen und Erlernen der Lieder*.“ (*Gottschalg*.)

A. Uebungscursus der Mittelclasse.

Wir nehmen nun an, daß in mittleren und höheren Volksschulen nach Noten gesungen werde und deuten hier kurz an, wie das Notensingen in der Mittelclasse anzubahnen.

Erste Stufe. Zunächst die allgemeine Bemerkung, daß mit dem *Singen der Durscala in der Regel jede Stunde begonnen wird*. Damit „*stimmt*“ man so zu sagen die *Stimme* für den Gesang. Auf der Unterstufe ließen wir die Durscala von $\bar{d}$ und $\bar{e}$ aus singen, und erzielten so bei den Kleinen einen Tonumfang von $\bar{c}$ bis $\bar{\bar{e}}$. In der Mittelclasse lasse man die C-Scala nun auch von $\bar{f}$, von $\overline{fis}$ und von $\bar{g}$ aus singen, vielleicht auch von h und a aus. Wir erweitern so allmählig den Tonumfang nach der Tiefe bis a, nach der Höhe bis $\bar{\bar{g}}$. Auch können in den Scalen leichte Treffübungen nach dem Gehör angestellt werden.

Im *Uebungscursus* mache man nun mit dem Notenwesen bekannt, während das *Liedersingen* nach dem *Gehör* fortbetrieben werden möge. Die Wandtafel muß mit *Notenlinien* bezogen sein. Das Notensystem hat Aehnlichkeit mit einer Leiter; die Linien sind Sprossen derselben. Auf diesen Sprossen schreibe man die Tonleiter vorerst in *Ziffern*, vielleicht auch noch mit *Buchstaben*. Darauf bemerke man, daß die Töne mit *besondern Zeichen* bezeichnet werden, daß man diese besonderen Tonzeichen *Noten* nenne. Man schreibe nun $\bar{g}$ als *Viertelnote* auf die zweite Linie. Man schreibe sodann die Noten $\bar{a}$ $\bar{h}$ $\bar{\bar{c}}$ an, und übe sie förmlich ein. Man lasse dieses Tetrachord nach Noten singen, auf- und abwärts. Man führe darauf die Noten von $\bar{g}$ abwärts bis $\bar{c}$ vor. Man lasse das Tetrachord von $\bar{c}$ bis $\bar{f}$ lesen und singen. Vielleicht schon hier Einführung des G-Schlüssels. Man übe nun die *ganze Scala* nach Noten. Man stelle Treffübungen an, indem man mit dem Stabe von Note zu Note zeigt, zuerst längere Zeit in Secunden-Schritten, später in Terzenschritten u. s. w. Man führe die *halbe Note*, darauf die *ganze Note*, die *punktirte halbe Note* ein

und lasse dazu die Schläge ausführen. Jede Note wird noch längere Zeit mit einer Ziffer unterschrieben. Abwechselnd wird die Scala nach Ziffer= und nach Noten=Namen gesungen. Man bilde kleine melodische Sätzchen, verschieden rhythmisirt.

Zweite Stufe. Fortgesetzte Treffübungen nach Noten bei allmähliger Weglassung der Ziffern. Die Kinder müssen endlich sofort erkennen, daß $\bar{f}$ der vierte, $\bar{a}$ der sechste, $\bar{g}$ der fünfte Ton der C-Scala ist.

Dritte Stufe. Nun Noten bis über das Notensystem hinaus, unten bis a u. g, oben bis $\bar{\bar{g}}$. Vermehrung der Hilfslinien. Fleißiges Notenlesen. Einführungen der Pausen. Melodische und rhythmische Uebungen ohne und mit Pausen. Versetzungszeichen. Hier große Mannichfaltigkeit von bildenden Uebungen. Man sehe das Weitere in guten Gesangschulen.

Bemerkung. Sind die Uebungen des Uebungscursus gut geordnet, dann wird in der Mittelclasse zunächst alles das nach Noten gesungen, was auf der Unterstufe nach dem Gehör und nach Ziffern gesungen worden. Doch hat die Mittelclasse auch weiter führende Uebungen.

B. Choräle und Lieder für die Mittelclasse.

I. **Choräle.** 1. Aus meines Herzens Grunde. 2. Nun danket alle Gott. 3. Mir nach spricht Christus unser Held. 4. Schatz über alle Schätze. 5. Lobet den Herren —. 6. Sei Lob und Ehr dem höchsten Gut. 7. Werde munter mein Gemüthe. 8. Was Gott thut, das ist wohlgethan. 9. Dir, dir, Jehovah, will ich singen. 10. Jesus meine Zuversicht. 11. Wer nur den lieben Gott läßt walten. (Dur=Melodie). 12. Nach einer Prüfung kurzer Tage. 13. Nun ruhen alle Wälder. 14. Herzliebster Jesu, was hast du verbrochen. —

Bemerkung. Auch die Choräle der Unterstufe werden hier fleißig gesungen. Ueberhaupt wird stehend ein Theil jeder Singstunde auf Choralsingen verwendet. Einübungsweise der neuen Choräle die bekannte: Text, Melodie — Text und Melodie verbunden. Choräle, die sich in C-dur darstellen lassen, werden auch nach Noten gesungen, doch in ihrer normalen Tonhöhe.

II. **Lieder.** 1. Alle Vögel sind schon da. 2. Alles neu macht der Mai. 3. Als unser Mops —. 4. Weißt du, wie viel Sternlein. 5. Mein Vater, der im Himmel. 6. Ueb' immer Treu und Redlichkeit. 7. Gesang verschönt das Leben. 8. Ich habe mich ergeben. 9. Ich hatte einen Kameraden. 10. Den König segne Gott.

Bemerkung. Canons in der Mittelclasse höchstens 2, etwa: Vöglein singen durch Busch und Hain. — O wie wohl ist mir am Abend. Diese Art Gesänge bilden das Gemüth wenig oder gar nicht. Die Einübungsweise der Lieder ähnlich wie die der Choräle.

III. Lehrgang für die Oberclasse. (2 St. wöchentlich.)

§. 205.

A. Uebungscursus.

Erste Stufe. Fleißiges Ueben der Durtonleiter — mit Treffübungen in Secunden, Terzen, Quarten — in gleichlangen Tönen und rhythmisirt. Nöthig ist nun auch die Kenntniß und Bedeutung des Takt-, des Wiederholungs- und Schlußzeichens, der Fermate, des Bindebogens.

Zweite Stufe. Uebertragung der C-dur-Tonleiter auf die Stufen G und F, D und B. Treffübungen: nun auch Quinte und Sexte — in gleichlangen Tönen und rhythmisch.

Dritte Stufe. Durtonleitern von A und Es. In den Dur-Scalen weiter zu gehen, nicht nöthig, weil diese Scalen für jedes Choralbuch ausreichend. Fortsetzung der Intervallübungen — rhythmisirt, unter Anwendung von Pausen.

Vierte Stufe. Die Molltonleiter. Für die Volksschule die praktische Molltonleiter (mit fis, gis aufwärts, g f abwärts).*) Fortführung der Treffübungen — der Rhythmik, letztere nun auch in gegliederten Tacttheilen u. s. w.

Bemerkung. Belehrungen über einfache Vortragsbezeichnungen schließen sich am natürlichsten an das Choral- und Liedersingen an.

B. Choräle und Lieder für die Oberclasse.

I. **Choräle.** 1. O Gott du frommer Gott. 2. Nun freut euch, liebe Christen, g'mein. 3. Gelobet seist du, Jesus Christ. 4. Nun laßt uns den Leib begraben. 5. Allein Gott in der Höh' sei Ehr'. 6. Alle Menschen müssen sterben. 7. Herr, wie du willst, so —. 8. Wer nur den lieben Gott läßt walten. (A-moll). 9. Wie schön leuchtet der Morgenstern. 10. Eins ist noth. 11. Ein' feste Burg ist unser Gott. 12. Wie wohl ist mir, o Freund. 13. Wachet auf! ruft uns die Stimme. 14. Jesu, meine Freude. 15. Jesu Leiden, Pein und Tod. 16. Befiehl du deine Wege. 17. Schmücke dich, o liebe Seele. 18. Warum sollt' ich mich denn grämen. 19. Christe, du Lamm Gottes. 20. O Lamm Gottes unschuldig. 21. Nun kommt der Heiden Heiland. 22. Seelenbräutigam. (F-dur.) 23. Mache dich, mein Geist bereit. 24. Komm' heil'ger Geist, Herre Gott. 25. Was mein Gott will. 26. O Ewigkeit, du Donnerwort. 27. Sollt'

*) Im Schullehrer-Seminar zu Plauen im Voigtlande singen die Kinder der Seminarschule die theoretische Mollscala sicher und rein; doch gesteht der dasige ausgezeichnete Gesanglehrer L. Lohse, daß der übermäßige Secunden-Schritt sehr viel Mühen verursache.

ich meinem Gott nicht singen. 28. Herzlich lieb hab' ich dich, o Herr. 29. Nun bitten wir den heil'gen Geist.

Diese Choräle werden einstimmig gesungen, etliche für besondere Gelegenheiten dreistimmig (von 2 Kinderstimmen und der Stimme des Lehrers). Wünschenswerth ist, daß die Kinder die Choräle in Noten vor sich haben. Treffen sie auch nicht alle Intervalle bewußterweise, so nützt die Note drum viel, wie oben bereits bemerkt worden. Bei jedem Kinde möglichste Selbständigkeit anzustreben.

II. **Lieder.** Folgende Gesänge nun zweistimmig, wo thunlich, auch etliche dreistimmig, und zwar nach Noten.

1. Freut euch des Lebens. 2. Goldne Abendsonne. 3. Komm', stiller Abend. 4. Vom hohen Himmel ward. 5. Bunt sind schon die Wälder. 6. Mit dem Pfeil und Bogen. 7. Wie lieblich schallt durch Busch und Wald. 8. Traute Heimath meiner Lieben. 9. Kennst du das Land. 10. Stille Nacht, heil'ge Nacht. 11. Schlaf, Herzenskindlein. 12. O du selige — Weihnachtszeit. So noch ähnliche. Auch etliche Canons, als: Große Uhren gehen —. Frohe Kinder die haben —. Ein sehr harter Winter ist, wenn ein Wolf den andern frißt. — Auch werden von den früher gelernten Liedern die, welche sich für die Oberclasse eignen, hier wiederholt.

5. Literatur.

§. 206.

I. Lehrbücher. Lehmann, Gesangschule. Brähmig, Kleine praktische Gesangschule. Schütze, Praktischer Lehrgang für den Gesangunterricht in Volksschulen. E. Richter, Anweisung zum Gesangunterricht in der Volksschule. Benedict Widmann, Elementarcursus der Gesanglehre nach einer rationellen Methode. Derselbe, Vorbereitungscursus für den Gesang-Unterricht. Fr. W. Sering, Der Elementar-Gesangunterricht. (Sehr lehrreich und praktisch.) Th. Drath, Der Gesanglehrer und seine Methode. (Ebenfalls sehr lehrreich.) Rudolph Lange, Winke für den Gesanglehrer in Volksschulen. L. Lohse, Der Gesangunterricht in der Seminarschule zu Plauen. (Die Leistungen der Plauen'schen Seminarschule gehen im Singen über das Gewöhnliche weit hinaus.) D. H. Engel, Der Schulgesang, seine guten und schädlichen Erziehungseinflüsse und zeitgemäße Reform. (1870.) Man lese und beherzige!

II. Lieder- und Uebungsbücher. Münsterberger Sammlung. (Sehr gut.) Hentschel, Liederhain. Erk, Liederkranz — Kindergärtchen — Singvöglein. Sechs Bücher deutscher Lieder. Widmann, Lieder für Schule und Leben. Th. Drath, Schulliederbuch. Brähmig, Liederstrauß. Winter, Volksliederbuch. B. Reichardt, Schullieder. Derselbe, 36 dreistimmige Gesänge für Oberclassen gehobener Bürgerschulen. Otto Türk, Deutsches Liederbuch. Finsterbusch, 100 Volksmelodieen und 80 Choräle. Liederbuch für die städtischen Schulen zu Chemnitz.

Neuntes Capitel.

Methodik des Schreibunterrichts.

Einleitung.

§. 207.

Wir kommen in unserer speciellen Methodik nun zu den sogenannten technischen Gegenständen. Es sind deren drei: das Schreiben, das Zeichnen, das Turnen. Das Schreiben stellen wir seiner praktischen Wichtigkeit wegen obenan. Zeichnen und Turnen sind neue obligatorische Gegenstände, die erst demnächst allgemein eingeführt werden sollen. Die Methodik muß da natürlich erst praktische Erfahrungen sammeln, bevor sie endgültige Lehrgänge aufstellen kann. Indeß lassen sich über letztere Gegenstände auch schon jetzt principielle Grundlinien geben.

Was nun die im gegenwärtigen Capitel zu behandelnde Methodik des Schreibens anlangt, so werden wir da erst die Bedeutung des Schreibens im Allgemeinen, dann seine Aufgabe in der Volksschule, und seine Lehrweisen besprechen, darauf einen skizzirten Lehrgang geben, woran sich ein kurzes Verzeichniß der einschlagenden Literatur und der wichtigsten Lehrmittel schließen wird.

1. Bedeutung der Schreibekunst im Allgemeinen.

§. 208.

Die Erfindung der Buchstabenschrift ist ein wunderbares Erzeugniß menschlichen Scharfsinnes. Durch sie wird die hörbare Rede in eine sichtbare verwandelt, der flüchtige Gedanke verkörpert und so der Vergänglichkeit entrissen. Die Erfindung selbst erscheint uns jetzt sehr einfach. Man hatte ja nur das Wort in seine Grundelemente zu zerlegen, für jeden Sprachlaut ein bestimmtes Zeichen zu wählen, und die Sache war gethan. Sobald diese Zeichen bei einem Volke conventionell wurden, waren sie auch Mittel gegenseitiger Gedankenmittheilung. Denn die Schrift ist die sichtbare Darstellung der Rede vermittelst conventioneller Lautzeichen.

So rasch ist aber jene Erfindung doch nicht zu Stande gekommen. Die ersten Anfänge der sichtbaren Darstellung von Vorstellungen und Gedanken geschahen wol in Bildern und Symbolen, aus denen allmählich die Hieroglyphenschrift der Egypter hervorgegangen, durch die man das Andenken merkwürdiger Personen und Begebenheiten der Nachwelt aufbewahren wollte. Die Sylben- und Wörterschrift der ostasiatischen Völker, die noch jetzt Wörter und Sätze durch einzelne Figuren schriftlich darstellen, ist ebenfalls eine Art Bilderschrift. Die Buchstabenschrift stellt aber nicht die Vorstellungen oder Sachen dar, sondern

die Laute der Rede — also die elementarsten Bestandtheile derselben. Nach der gewöhnlichen Annahme haben die Phönizier die Buchstabenschrift erfunden. Von den Phöniziern soll sie durch Kadmus zu den Griechen, von diesen zu den Römern gekommen sein. Der Ursprung der Buchstabenschrift geht jedenfalls in's graueste Alterthum zurück; das Wo und das Wann dieser hochwichtigen Erfindung hat auch die scharfsinnigste historische Forschung noch nicht sicher zu bestimmen vermocht.

„Eine so großartige Erfindung, wie die Buchstabenschrift, deutet auf ein ebenso großes und tiefgefühltes Bedürfniß hin, Namen, Zahlen und Gedanken sichtbar darzustellen. Nicht nur war für den Verkehr mit den entfernten Zeitgenossen, wie mit der Nachwelt kein angemesseneres Mittel möglich, sondern auch der innere geheime Bildungsdrang des menschlichen Geistes schuf sich dieses Mittel zur allgemeinen menschlichen Bildung. Das Schreiben bedingt das Lesen der Schrift, und mit dem Lesen war die Bahn zu aller weitern geistigen Bildung geöffnet. Insbesondere aber ist das Schreiben Bedingung der Geschichte eines Volkes; denn der geschriebene Buchstabe bleibt, während die mündliche Tradition unversehens sich zur Sage und Mythe gestaltet. Nur die Völker, welche schreiben und lesen, und damit eine eigentliche Geschichte haben, sind in Wahrheit Culturvölker, während die des Schreibens und Lesens unkundigen Völker im Zustande der Kindheit und Rohheit sich befinden; denn sie entbehren außer der Geschichte die Pflege der Wissenschaft und der geistigen Bildung überhaupt, welche durch das Schreiben bedingt ist, so daß man zu sagen versucht ist, die Menschheit sei erst mittelst des Schreibens auf die geistige Höhe gekommen, auf welcher sie jetzt steht, besonders wenn man bedenkt, daß das Schreiben der Vorläufer und die Mutter der Buchdruckerkunst, dieses wichtigsten Mittels der Cultur der neuen Zeit, gewesen."*)

Ist das Schreiben für die geistige Cultur der Menschheit von so großer Bedeutung gewesen, so hat es eine gleich hohe Wichtigkeit für die geistige Bildung jedes Einzelnen im Volk — es ist ein unschätzbares Bildungsmittel des jugendlichen Geistes. Noch einmal hier das Wort Herder's: „Man muß sich im Schreiben üben, wenn man richtig sprechen, genau lesen und hören will, der Griffel schärft den Verstand, er berichtigt die Sprache, er entwickelt Ideen, er macht die Seele wunderbarer Weise thätig."

Im weitern Sinne umfaßt das Schreiben der Schule dreierlei Uebungen: das rein technische Schreiben, also die Darstellung der Buchstaben und Worte in gefälliger Schrift, das Richtigschreiben, also die correcte schriftliche Darstellung, und das Aufsatzschreiben oder die nach Form und Inhalt angemessene schriftliche Darstellung der Gedanken.

---

*) Stockmayer in Schmidt's Encyclopädie des gesammt. Erz.- und Unterrichtswesens.

In gegenwärtigem Capitel handeln wir nur von dem Schreiben an sich als einer wichtigen technischen Fertigkeit. Das Schreiben ist unsern Schulen ganz unentbehrlich; denn es dient nicht nur den sprachlichen Zweigen, sondern jedem andern Lehrgegenstande, bei dem Conceptionen und Ausarbeitungen vorkommen. Es ist aber insbesondere eine für's Leben unentbehrliche Fertigkeit — jedem Bürger nöthig zur Ausübung seiner bürgerlichen Pflichten und zum Genusse seiner bürgerlichen Rechte. Dieß der materielle Werth unseres Gegenstandes, der den formellen überwiegt. Der formelle Nutzen des Schreibens ist dieser: es übt Auge und Hand, bildet den Sinn für das Regelmäßige und Wohlgefällige, fördert Verstandesbildung und hat auch sittliche Bedeutung.

Zusatz. Wenn ein Volk in dem Grade ein gebildetes ist, als es in allen seinen Gliedern ein lesendes und schreibendes ist: dann steht Deutschland, insbesondere das protestantische, in seiner allgemeinen Cultur unter den europäischen Völkern obenan. Jüngste statistische Berichte haben festgestellt, daß in England von 100 Männern 23, von 100 Frauen 32, in Frankreich von 100 Männern 26, von 100 Frauen 42 nicht einmal ihren Namen haben schreiben können. In Italien, wo das Volk vom Clerus absichtlich in Unwissenheit gehalten worden, bestand bis nahe der dreißiger Jahre ein piemontesisches Gesetz, welches das Erlernen von Lesen und Schreiben nur denen gestattete, die im Besitz eines Vermögens von wenigstens 2000 Lire waren. Auch jetzt noch können dort 77 Procent der italienischen Bevölkerung weder lesen noch schreiben. In Spanien ist das Verhältniß noch ungünstiger; dort können von 16 Millionen Bewohnern 13 Millionen (81 Procent) nicht schreiben.

2. Aufgabe des elementaren Schreibunterrichts.

§. 209.

Die Volksschule hat nicht die Aufgabe, eigentliche Schönschreiber, wirkliche Kalligraphen zu bilden; man muß sehr zufrieden sein, wenn die Kinder die deutsche Currentschrift und die sogenannte englische oder lateinische Schrift, nebst Ziffern und Interpunktionszeichen, deutlich und regelmaßig schreiben lernen. Für uns besagt das Wort „Regelmäßigkeit" alles, was wir in Bezug auf das Schönschreiben der Schule wünschen. Zur Regelmäßigkeit gehört aber viel. Stockmayer rechnet dazu a. a. O. folgende Stücke: „Jeder Buchstabe muß a. vollständig und rein ausgeführt werden; es darf also nicht der kleinste Theil desselben, namentlich kein Haarstrich fehlen; aber es ist auch keine Zuthat zu gestatten, keine Verzierung, kein Bogen noch Schnörkel. b. Die Grundstriche und Haarstriche müssen sich in der Stärke wohl unterscheiden, jene wenigstens doppelt so stark als diese. c. Die Höhe oder Länge der Buchstaben muß in richtigem Verhältniß sein, ein kurzer Buchstabe durchweg so hoch als der andere, ein langer ebenso lang als der andere. d. Die Richtung der Grundstriche muß durchaus die gleiche sein, dabei weder zu aufrecht noch zu liegend; der Winkel also, den der auf der wagerechten Hülfslinie stehende Grundstrich nach rechts bildet,

muß ein spitzer sein — nach Heinrigs von 55°. e. Zur Regelmäßigkeit der Schrift gehört auch, daß die Grundstriche in einem Worte gleich weit von einander entfernt sind. f. Die Schleifen, sowohl die Rundschleifen als die Langschleifen, müssen rein ausgeführt sein, so daß die Striche nicht zusammenfließen, daß sie nicht zu weit noch zu enge sind, eine Rundschleife so weit als die andere, eine Langschleife, die ihrer Natur nach weiter als die Rundschleife sein soll, ebenfalls so weit als die andere. Ebendieß gilt von den Ovalen bei den Majuskeln und in der lateinischen Schrift. g. Sämmtliche Buchstaben eines Wortes müssen zusammenhängen. h. Zwischen den einzelnen Wörtern aber muß ein Zwischenraum sein. i. Endlich sollen die Buchstaben verschiedener Linien, namentlich die Längen, die rechte Entfernung von einander haben; die unten langen der oberen, und die oben langen der untern Linie sollen nicht in einander übergreifen, noch zu weit von einander abstehen, sondern wenn sie einander nahe kommen, den Raum einer Linie zwischen sich frei lassen."

Nach diesen Bestimmungen vermag man zu beurtheilen, ob eine Schriftart wirklich regelmäßig sei. Wir fügen zu einzelnen Punkten noch einige Bemerkungen.

Zu c. bemerken wir, daß die Schreibmeister die Grundhöhe zur Gesammthöhe verschieden bestimmen, nämlich etliche: 1 zu 5, andere: 1 zu 6, noch andere: 1 zu 7. Das Verhältniß von 1 zu 7 wird für die Schule jetzt fast allgemein als das durchaus normale angenommen.

Zu d. In der geschichtlichen Entwicklung der deutschen Currentschrift bildet die Richtung der Buchstaben ein wichtiges Moment. Bei Roßberg standen die Grundhöhen der Buchstaben (nicht deren Ober- und Unterlängen) im rechten Winkel, bei Zumpe neigten die Buchstaben nach rechts in einem Winkel von circa 60°, bei Heinrigs stehen sie in einem Winkel von 55°, bei andern neigen sie sogar bis 50° u. 45°.

Man unterscheidet verschiedene Schriftgattungen: Current-, Latein- (englische) oder Cursiv- und Canzlei-Schrift; weiter bei jeder Schriftgattung verschiedene Schriftarten oder Ducte. Für die gewöhnliche Volksschule gehören nur zwei Schriftarten: die deutsche Currentschrift und die lateinische Schrift. Die Currentschrift hat verschiedene Ducte, als: den sächsischen Ductus in verschiedenen Formen (Roßberg, Zumpe, Zschille), den abgerundeten — flüchtigen, preußischen — (Heinrigs). Der letztere ist an sich leichter und schneller zu schreiben als die vorgenannten, darum für das Geschäftsleben der bequemere und vortheilhaftere. Es wäre zu wünschen, daß eine Nationalschrift, wie sie z. B. Henze angestrebt, zur Geltung käme.

Fractur- und Canzleischrift gehören in die Volksschule nicht.

3. Lehrweisen des Schreibunterrichts.

§. 210.

Bei dem Schreiben kommen eigentlich nur zwei Methoden in Betracht: die alte Copirmethode und die Taktschreibmethode.

1. Die Copirmethode. a. Sie ordnete die Buchstaben in genetischer Folge, so daß da in Gruppen aufeinander folgten: Grund-, Hoch-, Tief- und Langbuchstaben, die einzelnen Buchstaben jeder Gruppe wieder vom Leichten zum Schweren geordnet.

b. Vorübungen bereiteten das Buchstabenschreiben vor. Wir haben diese Art von Uebungen schon bei den Leselehrarten besprochen.

c. Der zu schreibende Buchstabe wurde an der Wandtafel angeschrieben, die Entstehung von den Kindern geschauet, die Bestandtheile vom Lehrer erklärt, die Beschreibung von den Kindern wiederholt. So verfuhren wenigstens gute Schreiblehrer.

d. Später gab man lithographische Vorlagen zum Nachschreiben, erst einzeilige, später zwei-, drei- und mehrzeilige.

e. Gute Schreiblehrer controlirten während der Stunde den Fleiß jedes Schülers, corrigirten auch Fehler, soweit es die Zeit immer gestattete.

Die Copirmethode ist von der neuern Pädagogik, wenigstens für die untern Classen der Volksschule, aufgegeben. Man fand an ihr Folgendes zu tadeln:

a. Jeder Schüler bildet bei ihr — so zu sagen — seine eigne Abtheilung, deren es in der Classe so viele gibt, als sie Schüler zählt.

b. Dadurch werden die Correcturen erschwert; denn bei 60 bis 80 Kindern kann sich auch der treueste Lehrer mit dem einzelnen Kinde nicht einmal eine Minute beschäftigen. Bei dem lässigen Lehrer aber werden die meisten Kinder rein mechanisch üben.

Um die Aneigung der richtigen Buchstabenformen einer bestimmten Schreibart bei Kindern möglichst zu fördern, sann auch jene alte Schule auf verschiedene Hülfen. Wir erwähnen da zuerst das sogenannte „Vorbleien". Man schrieb nämlich jedem Kinde die Buchstaben oder Wörter mit Bleistift vor und ließ das Vorgeschriebene mit Tinte überschreiben. Diese methodische Weise raubte aber dem Lehrer gar zu viel Zeit, weßhalb man sie aufgab. Dafür ließ man Schreibebücher anfertigen, in denen oben die Vorschrift schwarz stand, auf den folgenden Linien dieselbe Vorschrift mit blasser farbiger Tinte zum Ueberschreiben durch den Schüler, unten endlich leere Linien zur freien und selbstständigen Darstellung der Vorschrift. Es hat diese Weise, bei allem Mechanismus, etwas Instructives. Es wird versichert, daß nach dieser methodischen Weise in Frankreich gute Resultate erzielt werden.

2. Die Taktschreibmethode. Sie heißt auch „Amerikanische Schreibmethode", nicht als wäre sie in Amerika erfunden, sondern weil

sie dort zuerst Eingang gefunden und von da durch reisende Schreiblehrer zuerst bei uns bekannt worden. Man nennt zwei Erfinder: den Franzosen Audoyer und den Engländer Castair. Man schreibt ihre Erfindung jetzt fast allgemein dem Audoyer zu. Die beßten Schreiblehrer haben die Vorzüglichkeit dieser Methode anerkannt und ihre Einführung in den Schulen warm empfohlen und gefördert. Wir nennen nur Zschille in Dresden, Nädeli in Stuttgart, Neff in Heidelberg, Lövenyi in Pesth.

Die wichtigste Eigenthümlichkeit bezeichnet schon der Name: Taktschreiben: es wird nach ihr im Takt, also in gemessenen Zeiten — auf Commando — geschrieben. Die Methode zerlegt jeden Buchstaben in seine wesentlichen Bestandtheile, benennt diese Bestandtheile und bestimmt jedem Theile eine bestimmte Zeit, binnen welcher er ausgeführt werden muß. Bei den Bestandtheilen der Buchstaben unterscheiden Manche solche, bei denen der Schreibende etwas verweilt, die er mit Nachdruck ausführt und die auch für das Auge der eigentliche Stamm sind, und solche, über die der Schreibende flüchtig hinweggeht (Haarstriche), welche die Grundstriche vorbereiten und verbinden.

Das taktmäßige Zählen und Commandiren wird verschieden ausgeführt. Nädeli und Heckmann zählen blos bei starken Zügen; andere auch bei Haarstrichen. Schön führt alle Buchstaben auf zwei Zeiten zurück; andere unterscheiden schon bei dem i vier Zeiten, nämlich: auf, ab, auf, Punkt! oder: 1. 2. 3. 4! Sie gehen bei zusammengesetzten Buchstaben, bei Wörtern u. s. w. bis zu 10 und mehr Zeiten. Zu bemerken ist, daß in der Unterclasse, also bei den Anfängern im Schreiben, möglichst jeder Bestandtheil zu commandiren ist, und zwar durch kurze, wo möglich nur einsylbige, charakteristische Wörter, z. B. bei i: auf, ab, auf, Punkt! o: auf, Bogen, Schleife! bei l: langer Aufstrich, L-Bogen! So in Classe III. Dagegen werden in Classe II nur noch die Hauptbestandtheile der Buchstaben gezählt oder commandirt. Denn es soll das Taktiren mit Classe II aufhören. Wie angehende Musikschüler anfangs bei jedem Tonstück laut taktiren, um im Takte zu bleiben, während sie mit der Zeit taktmäßig spielen lernen, ohne auch nur noch an den Takt zu denken: so geht es ähnlich beim Taktschreiben. Zuletzt schreiben die Kinder ganz unbewußt alles im Takte.

Besonders wichtig bei der Taktschreibmethode ist weiter, wie sie den Verstand in's Interesse zieht. Das Kind lernt bei jedem Buchstaben jeden Buchstabentheil kennen und benennen. Beim Schreiben selbst hört es diese Theile wieder benennen, oder benennt sie selbst mit. So erzielt man eine bewußte Schreibthätigkeit, und das um so sicherer, je mehr der Gang im Schreiben instructiv angelegt ist. Man ordnet die Buchstaben nach der Regel „vom Einfachen zum Zusammengesetzten", „vom Leichten zum Schweren", in streng genetischer Folge und außerdem in verwandtschaftlichen Gruppen, wodurch das Merken der Einzelbeschreibungen sehr unterstützt wird. Zum Frei- und Leichtmachen der Hand

werden verschiedene Vor- und Zwischenübungen (Castair'sche Uebungen) angestellt.

Das Taktschreiben dient ferner in eminenter Weise der Disciplin, da es seinem Wesen nach auch nicht die geringste Willkür des Einzelnen dulden kann. Es nimmt den Willen in scharfe Zucht. Wir rechnen das mit zu den großen Vorzügen dieser Methode. Indem hier der Lehrer Alles commandirt, was von den Kindern gethan werden soll: das Auflegen der Schiefertafel und das Abwischen derselben, das Anfassen des Stiftes und das Ablegen desselben, das Auflegen des Schreibebuches, das Anfassen der Feder, das Eintauchen der Feder, die Beschreibung der Buchstabentheile, das Taktiren, das Pausiren, das Schreiben in der Luft, das Schreiben des Buchstabens auf der Schiefertafel oder im Buche, ebenso auch die ganze Haltung des Körpers, der Hände, der Finger: indem er das Alles commandirt und bis auf's Kleinste eine gleichmäßige Ausführung von jedem Kinde fordert, kommt ein Zug in die Schreibstunde, der gegen den Schlendrian der leider noch oft vorkommenden mechanischen Copirmethode in schneidendstem Contrast steht. Der Einzelunterricht der Copirmethode hört hier auf, und ist nun Massen- oder Classenunterricht worden, nämlich in dem Sinne, daß jedes Kind der Classe von Anfang der Stunde bis zum Ende gleichen Unterricht genießt; denn was der Lehrer einem Kinde sagt, sagt er allen; was er von einem Kinde schreiben läßt, schreiben alle. Ein nicht hoch genug zu veranschlagender Vorzug der Taktschreibmethode ist noch der, daß bei ihrer Anwendung jede Correctur für die ganze Classe gleich lehrreich und nutzbar gemacht wird.

Freilich macht diese Methode große Anforderungen an den Schreiblehrer. Er muß vor allem ein guter Schreiber sein; denn der Gebrauch der Vorlegeblätter fällt beim Taktschreiben weg, wenigstens in der Unter- und der Mittelclasse. Sodann muß er der Methode und des Lehrgangs völlig mächtig, in der Stunde aber sehr rührig sein. Die Taktschreibestunde nimmt den Geist, insbesondere aber die ganze Kraft des Lehrers so sehr in Anspruch, wie kaum eine andere. Diese Anstrengungen scheuen leider viele Lehrer, und dem ist es wesentlich mit zuzuschreiben, daß das Taktschreiben noch in so wenig Schulen Eingang gefunden. Die Vortheile der neuen Methode sind aber so bedeutend, daß man wünschen muß, die Schulbehörden möchten auf dem Wege der Verordnung die Taktschreibmethode allgemein einführen. Wenn man sich ganz in das Wesen der Taktschreibmethode hineindenkt und dazu sich die praktischen Erfolge tüchtiger Schreiblehrer vergegenwärtigt, dann begreift sich die Begeisterung der beßten Schreiblehrer für diese Methode. In der Hauptsache ist gewiß zu unterschreiben, was J. H. Schöne zur Empfehlung dieser Methode Rühmliches sagt. „Gesetz und Ordnung durchdringen alle, auch die unscheinbarsten Verrichtungen beim Taktschreiben. Alles geht nach dem Takte, das Zurechtsetzen, das Greifen nach dem Stifte, das Ansetzen, die Production der Schreibformen, das Pausiren, das Ab-

setzen, das Weglegen des Stiftes, die Reinigung der Tafel u. s. w. Das schulmäßige Sitzen thut auf der einen Seite Zwang an, gibt aber auf der andern eine gute Haltung und erhöht die Leichtigkeit im Schreiben. Auge, Ohr, Hand, Arm, der ganze Körper mit sammt dem Geiste wird in Zucht genommen. Ordnung ist die Loosung, weil ohne sie theils die einzelne theils die gesammte Schreibmaschine in's Stocken kommen und große Störungen anrichten würde. Die Hummeln wie die Schlafmützen kommen hier in die rechte Schere. Alles ist gespannt, rührig, gleichmäßig beschäftigt und wie von einem Geiste beseelt, weil es *ein* Gesetz ist, das alle fesselt und mit sich fortreißt. Dabei merkt man aber den Kindern keine Verdrossenheit an: vielmehr strahlt Freude in ihren Gesichtern. Jedes hat seine Lust an der übereinstimmenden Thätigkeit wie an militärischen Exercitien. Die Schule hat offenbar in keiner Unterrichtsstunde ein solches allseitig streng geregeltes Leben wie in den Taktschreibstunden. Da kann keiner plaudern oder das Maul aufsperren, jetzt heißt es: Alle wie einer und einer wie alle. Absolute Gleichheit vor dem Gesetz findet hier statt; keinem gestattet sein Rechtsgefühl, sich demselben zu entziehen, und dieses heißt einfach: „eins — zwei, eins — zwei". Auch der Hartnäckigste wird sich dem Gesetz fügen und von der Masse mit fortgerissen werden. Jetzt hat keiner seinen eignen Willen, er heiße denn: „eins — zwei". Es kann nicht fehlen, daß eine so pünktliche und strenge Gewöhnung einen günstigen Einfluß auf die Schulzucht überhaupt ausüben muß."

4. Skizzirter Lehrgang für's Taktschreiben.

§. 211.

Im ersten Schuljahre schreiben die Kinder gewöhnlich nur auf der Schiefertafel, in die für die Grund-, Hoch- und Tiefbuchstaben Linien eingeritzt sind; im zweiten Schuljahr, wenn nicht früher, wird in's Schreibebuch geschrieben. Auch hier Linien für die Grund-, Hoch- und Tiefbuchstaben, und außerdem noch Richtungslinien, am beßten bloß einpunktirte, wie sie *Henze* hat. Der Lehrer hat für seine Kinder eine passende Schulfeder zu erwählen und zu besorgen.

Hauptsache ist nun aber der *Lehrgang selbst*. Für die dreiclassige Seminarschule zu Waldenburg (Sachsen) besteht ein instructiver Gang, den wir in den Hauptzügen hier folgen lassen. In welche Bestandtheile jeder Buchstabe zu zerlegen, wie diese Theile einzeln zu üben, zu benennen: das können wir freilich hier speciell nicht ausführen. Jede Uebung hat aber ihren *Namen*, ihre *Beschreibung*; bei jeder werden *kurze Schreibregeln*, eventuell Warnungen vor Schreibfehlern gegeben und folgende Specialübungen vorgenommen: *Luftschreiben*, Schreiben in's *Uebungsbuch*, Schreiben in's *Schönschreibebuch*. Hierauf folgt die Correctur. Soviel im Allgemeinen. Nun das Besondere.

Unterclasse.

Die Unterclasse einer dreiclassigen Schule bildet, wie im Lesen, so im Schreiben zwei Abtheilungen, von denen jede gesonderten Schreibunterricht erhält. Neuerdings ist vom Lehrer Wagner in Kobitz bei Pirna (Sachsen) eine Schreibtafel (Wagner's patentirte deutsche Schreibtafel-Fabrik von Wagner und Niezel in Dresden) erfunden worden, auf der mit Feder und Tinte jede Schriftart leicht geschrieben und wieder abgewischt werden kann. Sollte sich diese Erfindung bewähren, so würde der erste Schreibunterricht sofort mit Feder und Tinte beginnen können, also der harte und unelastische Schieferstift, der nur schwere Hände macht, ganz in Wegfall kommen, was sicher als ein wichtiger Fortschritt für den Schreibunterricht betrachtet werden müßte. In Abtheilung I sind die Kinder des 2., in Abtheilung II die Kinder des 1. Schuljahrs. Wir beginnen mit dem Gange für Abtheilung II.

Zweite Abtheilung. Schreiben mit Schieferstift auf der Schiefertafel. Erstes Halbjahr: Vorübungen (4 Wochen); Einüben der kleinen Buchstaben (Minuskeln) in nachstehender Reihenfolge:

i n m ü u c e r o ö a ä äu v w q j g y z p x t k l b s d ſ ſt f ff ß h ch ſch.

Jeder Buchstabe hat seine Vor- oder Nebenübungen, die sich aus seinen Bestandtheilen ergeben und sich an dieselben anlehnen, so daß sich nach gedachtem Lehrgang hier 161 Specialübungen ergeben; außerdem überall passende Buchstabenverbindungen und Wörter.

Zweites Halbjahr. Einübung der großen Buchstaben (der Majuskeln), in 128 wohlgeordneten Haupt- und Nebenübungen. Die Großbuchstaben sind in nachstehende genetische Folge gebracht:

O Q A G F C L B K E H S St Sch N M R V W X P U Y Z J T D.

Diese Buchstaben werden in geeigneten Buchstabenverbindungen und Wörtern geübt; außerdem auch die Zahlzeichen in genetischer Folge (1 4 7 3 5 0 6 9 8 2) und die Interpunktionszeichen (, ; ? !).

Andere Uebungen: Schreiben von Sätzen mit ein- und zweisylbigen Wörtern; Uebertragen von Druckschrift in Schreibschrift (vulgo Abschreiben).

Erste Abtheilung. Die Schreibübungen, die im ersten Schuljahr auf der Schiefertafel mit Schieferstift vorgenommen wurden, sind im zweiten Schuljahr im Schreibebuche mit Tinte und Feder auszuführen, aber hier nun mit andern Wörtern und Buchstabenverbindungen. Die Auswahl der Wörter geschieht mit Rücksicht auf Orthographie, so daß hier Schönschreiben und Rechtschreiben in engste Verbindung treten. Auf Accuratesse und Reinlichkeit wird streng gehalten.

Da das Taktschreiben des Lehrers ganze Kraft in Anspruch nimmt, so erscheint als wünschenswerth, daß Abth. II vor Beginn der Schreibstunde, die

Abth. I hat, entlassen werden könne. Normalere Schreibeinrichtungen läßt das Vierclassen-System zu, weil da die unterste Classe nur eine Schreibabtheilung bildet.

Mittelclasse.

Hier bilden alle Kinder nur eine Abtheilung. Unterrichtszeit: 2 Stunden wöchentlich. Uebungen in deutscher Currentschrift. Die Schreibhefte enthalten Linien für die Grund-, Hoch- und Tiefbuchstaben, sowie Richtungslinien, jedoch nur einige.

Gang. Zuerst nochmaliges Durchüben des deutschen Currentalphabets — Aufeinanderfolge nach der genetischen Stufenfolge der großen Buchstaben desselben. In je einer Stunde ein Buchstabe. Das nochmalige Ueben der Buchstabentheile findet nur dann statt, wenn ein Buchstabe nicht richtig gebildet wird. So oft es angeht, sind die Buchstaben in vergrößertem Maßstab zu üben, um die Hand frei zu machen. Daran schließt sich das Schreiben passender, die Orthographie fördernder Buchstabenverbindungen, gleich- und ähnlich klingender Wörter von unterschiedener Schreibweise und Bedeutung, die gleichzeitig kurz zu erklären sind. Die letzte Zeile jeder Seite des Schreibebuches ist für das Schreiben einer Zahl bestimmt.

Nach gedachtem Lehrgang werden die ersten 29 Stunden auf Uebungen des Alphabets verwendet, wie folgt:

Seite 1. Erste Zeile: O; 2. und 3. Zeile: Oo; 4. Zeile: Omo; 5. und 6. Zeile: Oder; 7. und 8. Zeile: Otter. Ziffer: 1. — Ebenso auf den nachfolgenden Seiten des Schreibebuches. Dabei sind folgende Wörter zu verwenden: 2. Quellen. Quälen. 3. Quecken. Quäken. 4. Arme. Armee. 5. Gericht. Gerücht. 6. Fuder. Futter. 7. Ceder. Chor. 8. Leiden. Läuten. 9. Bann. Bahn. 10. Kriege. Krüge. 11. Ende. Ente. 12. Heide. Haide. 13. Siegel. Sichel. 14. Streiche. Sträuche. 15. Nessel. Nösel. 16. Müde. Miethe. 17. Rhein. Rain. 18. Väter. Vetter. 19. Weise. Waise. 20. Xeres. Xerxes. 21. Xanthippe. Xarre. 22. Papst. Palast. 23. Uhr. Urne. 24. Ysop. York. 25. Zeichen. Zeugen. 26. Indigo. Iltis. 27. Jubel. Juwel. 28. Tinte. Tod. 29. Dienste. Dünste.

Es folgt nun das Schreiben einer Reihe von Wörtern, die zeilenweise so oft wiederhalt werden, als es der Raum der Seite gestattet. Auch hier sind die Stoffe — mit Benutzung der Schriften von Dietlein und Naumann — mit Rücksicht auf die Orthographie ausgewählt. Die Aufeinanderfolge nach der Ordnung des Alphabets.

1. Aale, Ahle, Aas, Aß, er aß, Aehre, Ehre.
2. Bahre, baar, Paar, Backen, packen, Bade, Pathen.
3. Cyrus, Caserne, Cyder, Chronik, Choral, Charakter, Chemnitz.
4. Dachse, Taxe, Dorf, Torf, Drohnen, Thronen, drei, (treu).
5. Ende, Ente, Eile, Eule, Eingeweide, Eingeweihte, Essen.
6. Felle, Fälle, Feld, fällt, Feile, Fäule, Feier, Feuer.
7. Geliebte, Gelübde, Gebet, gebet, Gans, ganz, Garten, Garden.
8. Häfen, Hefen, Höfen, Heerde, Herd, Haide, heute, Heide.
9. Insel, Indien, Igel, Irre, Irrthum, Irrlicht, Irrwisch, Imme.
10. Jünger, jünger, ging, jener, Gönner, Jagd, jagt, Jahr, gahr.
11. Kammer, Kamerad, Kerne, Körner, Kiel, kühl, Keile, Keule.

12. Lerche, Lärche, Leiden, leiden, läuten, Leuten, leiten, leiden.
13. Mal, Mahl, malen, mahlen, Mandel, Mantel, Moor, Mohr.
14. Nachteule, Nachtheile, Nachteile, Nährung, Nehrung, Name, nahm.
15. Ort, Ohrt, Ordnung, Ofen, offen, Orkan, Organ, Oele, Elle.
16. Blatt, platten, blatten, Platte, Pflug, Pfeile, Packet.
17. Quehle, Quitte, Quiken, Quirl, Quaste, Quadrat, Quarz.
18. Rad, Rath, Rede, Röthe, Reihe, Reue, Riemen, rühmen.
19. Säule, Seile, Scheide, Scheite, Scherze, Schürze, Seen, säen.
20. Tau, Thau, Ton, Thon, Triebe, trübe, Teig, Teich.
21. Uhr, Ursache, Unze, Ufer, Uebel, Uebung, Urne, Unke.
22. Vorrede, Vorräthe, Verband, verbannt, vergiß, vergießt, Vers.
23. Weide, Weite, Waisen, Weisen, weiß.
24. Xanten, Xenophon, Xaver, Xerxes.
25. Yssel, Ypsilanti, Yankee, Yddee, Yburg, Ypern.
26. Züge, Ziege, Ziegel, Zügel, Zeichnen, Zeigen, Zeugen, Zeiger.

Da in der Mittelclasse etwa 80 Schreibstunden im Unterrichtsjahre zu ertheilen sind, so sind für die verbleibenden 25 Stunden nachfolgende einzeilige Sätze zu schreiben, deren Inhalt ebenfalls die Orthographie fördern sollen.

1. Die Sonne reift die volle Aehre.
2. Wer die Ehre verloren hat, der hat viel verloren.
3. Die Bäcker backen, aber die Kaufleute packen.
4. Das Gebäck holt man vom Bäcker, das Gepäck von der Post.
5. Der Bast, welcher unter der Rinde liegt, paßt zum Binden.
6. Jede Post hat ihre Boten.
7. Der Kohlendampf hat die Häuser der Stadt beräuchert.
8. Wer sich an fremdem Gute bereichert, ist ehrlos.
9. Der Wahrheitsliebende berichtigt gern seinen Irrthum.
10. Wer in schlechtem Rufe steht, ist berüchtigt.
11. Wer durch die Welt will, muß sich bücken.
12. Die Vögel picken Körner auf.
13. Kurzsichtige tragen Brillen. Einige Thiere brüllen.
14. Die Dachse sind wilde Säugethiere.
15. Bäcker und Fleischer haben ihre Taxe.
16. Bei dem Dorfe Tettau wird viel Torf gegraben.
17. Deine Jahre nehmen kein Ende.
18. Frau Ente, was schwimmst du dort auf dem Teich?
19. Gott erhält und die Sonne erhellt unsere Erde.
20. Mancher Held fiel im Kampfe für Glaubensfreiheit.
21. Eile thut selten gut.
22. Die Eule scheut das Sonnenlicht.
23. Keine Feile greift den Diamant an.
24. Einige Völkerstämme vergiften noch heute ihre Pfeile.
25. Der Flug der Vögel war den Alten bedeutungsvoll.

Oberclasse.

Die Kinder theilen sich in 2 Abtheilungen, die aber gemeinschaftlich zu unterrichten sind. Wöchentlich 2 Schreibstunden — je 1 Stunde Deutsch, 1 Stunde Lateinisch, jedoch so, daß wenn Abtheilung I Lateinisch schreibt, Abtheilung II Deutsch schreibt, und umgekehrt. Die letzte Zeile jeder Seite wird dem Eintragen des Namens und Wohnortes des Kindes, so wie des Datums und Jahres gewidmet.

Bemerkung. Bei einer vier- und mehrclassigen Schule läßt sich der Schreiblehrgang so anlegen, daß der eigentliche Schönschreibunterricht für die Oberclasse ganz in Wegfall kommt. Die Uebung der Schönschrift geschieht hier lediglich durch die Reinschrift der Aufsätze.

Zweite Abtheilung. Erste Stunde der Woche: Fortsetzung der Uebung im Schönschreiben deutscher Currentschrift. Schreibstoffe im Dienste des Sprachunterrichts — auch Reinschrift von Aufsätzen kalligraphisch.

Die Schreibbücher sind, sobald dieß rathsam erscheint, nur noch mit einer, der Grundlinie zu versehen. Zeitweilig jedoch auch Schreiben ohne Linien, insbesondere bei den Reinschriften in's Arbeitsbuch. Das Geschriebene ist vom Lehrer genau zu corrigiren.

Zweite Stunde der Woche. Einüben der lateinischen Schrift nach dem festgesetzten Lehrgange — im ersten Halbjahr die kleinen, im zweiten die großen Buchstaben. Die kleinen Buchstaben in nachstehender Folge:

i u ü l ll t tt b c e eu o ö a ä au q d g n m r h p k ck r v w j y ſ f ff s ſs x z tz.

Die großen Buchstaben in nachstehender Folge:

O Q C Ch G E A N M S L I J K H P B R T F D V W U Y Z X.

Erste Abtheilung. Erste Stunde der Woche: Fortsetzung im Ueben deutscher Currentschrift. Schreibstoffe wie oben. Sobald möglich, auch Schreiben ohne Linien, aber drum grad und sonst accurat.

Zweite Stunde. Fortsetzung des Schreibens in lateinischer Schrift. Auf jeder Seite ein anderer Buchstabe des Alphabets als Anfangsbuchstaben der zu schreibenden Wörter, jede Zeile mit einem andern Wort. — Als Stoff benutze man die Fremdwörter, die im gemeinen Leben häufig vorkommen. Sie sind vor dem Schreiben zu erklären.

1. Adresse. Agent. Artillerie. Admiral. Aequator. Accord. Asyl. Aether.
2. Billet. Bibliothek. Bajonnet. Bagage. Bandage. Bureau. Barometer. Bagatelle.
3. Chaussee. Chirurg. Capitain. Caserne. Caution. Ceremonie. Chef. Chronik.
4. Doctor. Document. Duell. Domaine. Dialect. Decret. Depesche. Demokratie.
5. Evangelium. Exempel. Edict. Etui. Excellenz. Entrée. Etage. Epidemie.
6. Figur. Ferien. Familie. Function. Futteral. Fronte. Fourage. Fontaine.
7. General. Geographie. Gallerie. Galopp. Gardine. Gensdarm. Gas. Geometrie.
8. Historie. Hospital. Hotel. Husar. Hypothek. Horizont. Honneur. Hyacinthe.
9. Idee. Infanterie. Invalid. Instrument. Interesse. Interpunction. Instinct. Insect.
10. Jesuit. Jubiläum. Jaguar. Journal. Jupiter. Jurist. Juwelen. Jura.
11. Katechismus. Klima. Kamin. Komödie. Karawane. Katalog. Kubus. Kalligraphie.
12. Lazareth. Louisd'or. Lection. Legat. Lithographie. Liqueur. Lieutenant. Lakai.
13. Majestät. Magazin. Magistrat. Magnet. Manöver. Militär. Munition. Matrose.
14. Nation. Nomaden. Nectar. Nekrolog. Natur. Niveau. Naphtha. Narcisse.
15. Officier. Oper. Obligation. Ordre. Opposition. Ordonnanz. Orakel. Operation.
16. Page. Passion. Pardon. Parole. Patriot. Petition. Proceß. Protocoll.

17. Quader. Quadrat. Quartal. Qualität. Quinte. Quai. Quantität.
18. Race. Rapport. Recrut. Reformation. Reliquien. Republik. Residenz. Respect.
19. Schema. Secretair. Sergeant. Signal. Student. Superintendent. Symmetrie. Subhastation.
20. Tambour. Taille. Taxe. Terrain. Termin. Telegraph. Thermometer. Theologie.
21. Union. Universum. Universität. Utensilien. Uniform. Uhlane. Urne. Ukas.
22. Vulkan. Veteran. Vacanz. Valet. Vagabund. Vesper. Visitation. Victualien.
23. Walhalla. Waldenser. West. Waggons. Werft. Wrak. Wallone. Whist.
24. Yacht. Ypsilon. Ysop. Yssel. Yord. Yankees.
25. Zaar. Zenith. Zephir. Zeus. Zigeuner. Zinnober. Zone.

Außerdem mögen Formulare von Quittungen, Anzeigen, Briefen gegeben und geschrieben werden — in Current und event. Cursiv.

5. Literatur und Lehrmittel.

§. 212.

Literatur. a. Theoretische Werke. 1. K. A. Zschille, Elementar-Schreibschule. Leizig b. Weinedel. 1845. (Auch jetzt noch von Bedeutung.)

2. Zschille, Katechismus des Schreibunterrichts. Leipzig b. Weber.

3. H. K. Dietlein, Wegweiser für den Schreibunterricht. Leipzig bei Klinkhardt.

4. J. H. Schöne, Gründliche und ausführliche Anweisung zur Anwendung der Taktschreibmethode. Langensalza, Schulbuchhandlung.

5. L. Hartmann, Methodische Anleitung zum Schönschreib-Unterricht mit 222 stufenmäßig geordneten Vorlagen deutscher und lateinischer Schrift in je drei Cursen. Eine vorzügliche Arbeit, die wir angelegentlichst empfehlen. Ueber Einzelnes ließe sich dieß und das sagen, z. B. über das gegen den Sprachrhythmus verstoßende Anhängen eines e an die einsylbigen Zahlwörter beim Zählen, über das „auf und ab" beim Wortcommando, das Hartmann verwirft, hie und da auch über die Aufeinanderfolge der Uebungen, über die Buchstabenverbindungen und die eingefügten Zeichenübungen, welche Leichtigkeit der Hand herbeiführen sollen &c. Doch treffen diese Bemerkungen mehr Nebensachen und schwächen obiges Urtheil in keiner Weise.

b. Vorlegewerke. 1. A. Henze, Deutsche Preis-National-Handschrift im Schönschreiben. Neu-Schönefeld b. Leipzig, Ad. Henze.

2. A. Henze, 7 Schreibhefte nach der Preis-National-Handschrift. Neu-Schönefeld b. Leipzig.

3. Zschille, Wandtafeln nach dem neusächs. Ductus, herausgegeben von W. Steglich. Dresden b. Adler und Dietze.

4. Johann Heinrigs, Allgemeine deutsche Schulvorschriften für den ersten Unterricht im Schönschreiben. Cöln b. Heinrigs.

5. Schülervorschriften, herausgegeben v. pädagogischen Verein in Dresden.

6. Siehe Nr. 5 unter den theoretischen Werken.

Zehntes Capitel.

Das Zeichnen in der Volksschule.

§. 213.

Das Zeichnen ist durch neuere Schulgesetzgebungen unter die obligatorischen Gegenstände der Volksschule aufgenommen worden. Dieß nöthigt uns, nun auch diesen Lehrgegenstand für die Schulkunde aus-

führlicher zu bearbeiten. Hierbei kommt in Betracht: die Bedeutung des Zeichnens — der naturgemäße Lehrgang — die bildende Lehrbehandlung desselben. Nach Behandlung dieser drei Stücke geben wir noch die hieher gehörige Literatur.

I. Bedeutung des Zeichnens. Das Zeichnen hat seine eigenthümliche pädagogische und praktische Bedeutung; denn es ist an sich ein wichtiges Bildungsmittel und seine Pflege erscheint zur Hebung der deutschen Kunstindustrie nothwendig.

a. Pädagogische Bedeutung. Hiebei ist in's Auge zu fassen, welche bildende Kraft dem Zeichnen als solchem inwohnt. Dieß ist aber nach Dr. Hertzer ein Dreifaches:

1. Erweckung und Ausbildung des Schönheitssinnes im Allgemeinen.

2. Ausbildung des Verständnisses schöner Formen im Besondern und ihrer dem Zwecke entsprechenden Gestaltung.

3. Entwicklung der technischen Fertigkeit.

Zu 1. Das Zeichnen ist ein technischer Lehrgegenstand und gehört zu den Künsten. Alle Kunst ist als solche ideal. Das Ideale jeder Kunst hat seine elementaren Stufen; bezüglich des Zeichnens kommen nur diese bei der Elementar-Methode in Betracht. Denn das eigentliche Kunstzeichnen gehört in die Fachschulen.

Die Bildung des Schönheitssinnes hat ihre sehr einfachen Anfänge. Schon die grade Linie, wenn sie schnurgrade und haarfein gezeichnet worden, ist in ihrer Art schön. In erhöhtem Grade ist das der Fall bei den gebogenen Linien in ihren mannichfaltigen Formen. Die geometrischen Formen bilden an sich und mit ihrem zeichnerischen Ausbau den Sinn für das Regelmäßige und Symmetrische, sowie für den harmonischen Einklang bildlicher Darstellungen. Dadurch, daß die Kinder „mit den Grundgesetzen schöner Formen, dem Symmetrischen und Harmonischen ihrer Gestaltung" bekannt gemacht werden, entwickelt sich ihr Schönheitssinn.

Zu 2. Wo das Zeichnen in Volksschulen seither betrieben wurde, war es fast ausnahmslos ein mechanisches Copirzeichnen, ohne Verständniß der Vorlagen. „Der Schüler muß aber vor allem wissen, was er zeichnet; denn das Zeichnen soll nicht bloß eine Uebung der Hand und des Auges, sondern auch des Verstandes sein." (Herdtle.) „Hiezu ist nöthig, daß der Schüler eine Form nicht eher zeichnet, als bis diese vom Lehrer genau erläutert worden. Dieß Verfahren wird den Schüler sehr bald anregen, Formgesetzen auch in den Gestalten der ihn umgebenden Gegenstände nachzuspüren; es wird dazu dienen, den Unterricht mehr zu vergeistigen, den Schüler vor rein mechanischem Nachbilden und bloßer Manier zu bewahren und ihn den Einflüssen wahrer Geistescultur zugänglicher zu machen." (Hertzer.) Das Kind soll jede Vorlage so gründlich verstehen lernen und so in sich aufnehmen,

daß es dieselbe auch aus der Erinnerung muß wiederherstellen können. Es lernt auf diese Weise seine Aufgabe gleichsam „auswendig“.

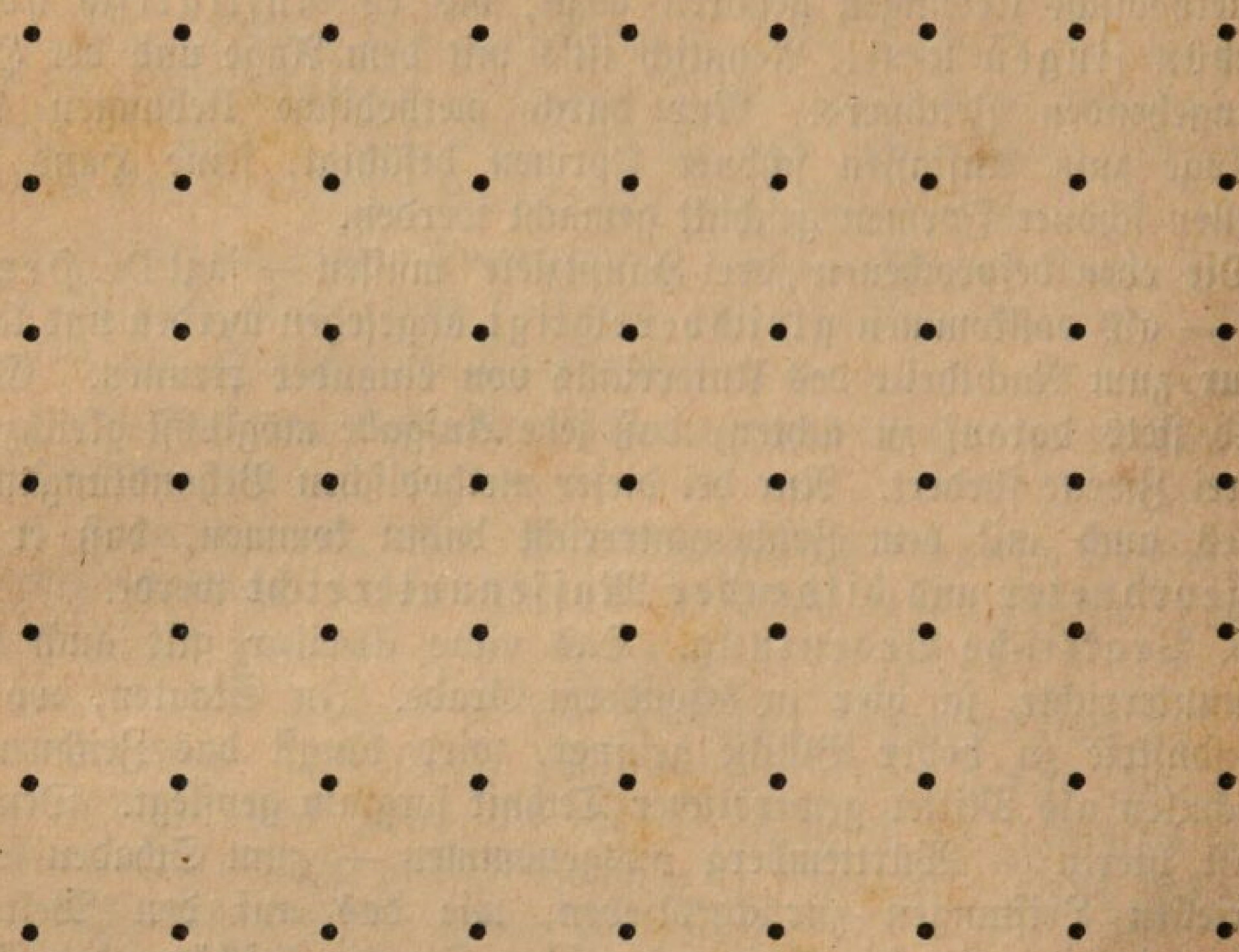
Zu 3. Das Kind hat von Natur Gehör und Stimme; aber wie viel methodische Uebungen gehören dazu, bis es musikalisch hören und schön singen lernt! Aehnlich ist's mit dem Auge und der Hand des angehenden Zeichners. Nur durch methodische Uebungen kann sein Auge zum Auffassen schöner Formen befähigt, seine Hand zum Darstellen schöner Formen geschickt gemacht werden.

Die eben besprochenen „drei Hauptziele“ müssen — sagt Dr. Hertzer weiter — als vollkommen gleichberechtigt angesehen werden und lassen sich nur zum Nachtheile des Unterrichts von einander trennen. Es ist deßhalb stets darauf zu achten, daß jede Aufgabe möglichst gleichzeitig alle drei Zwecke fördert. Nur bei dieser methodischen Behandlungsweise kann es auch mit dem Zeichenunterricht dahin kommen, daß er ein wohlgeordneter und bildender Massenunterricht werde.

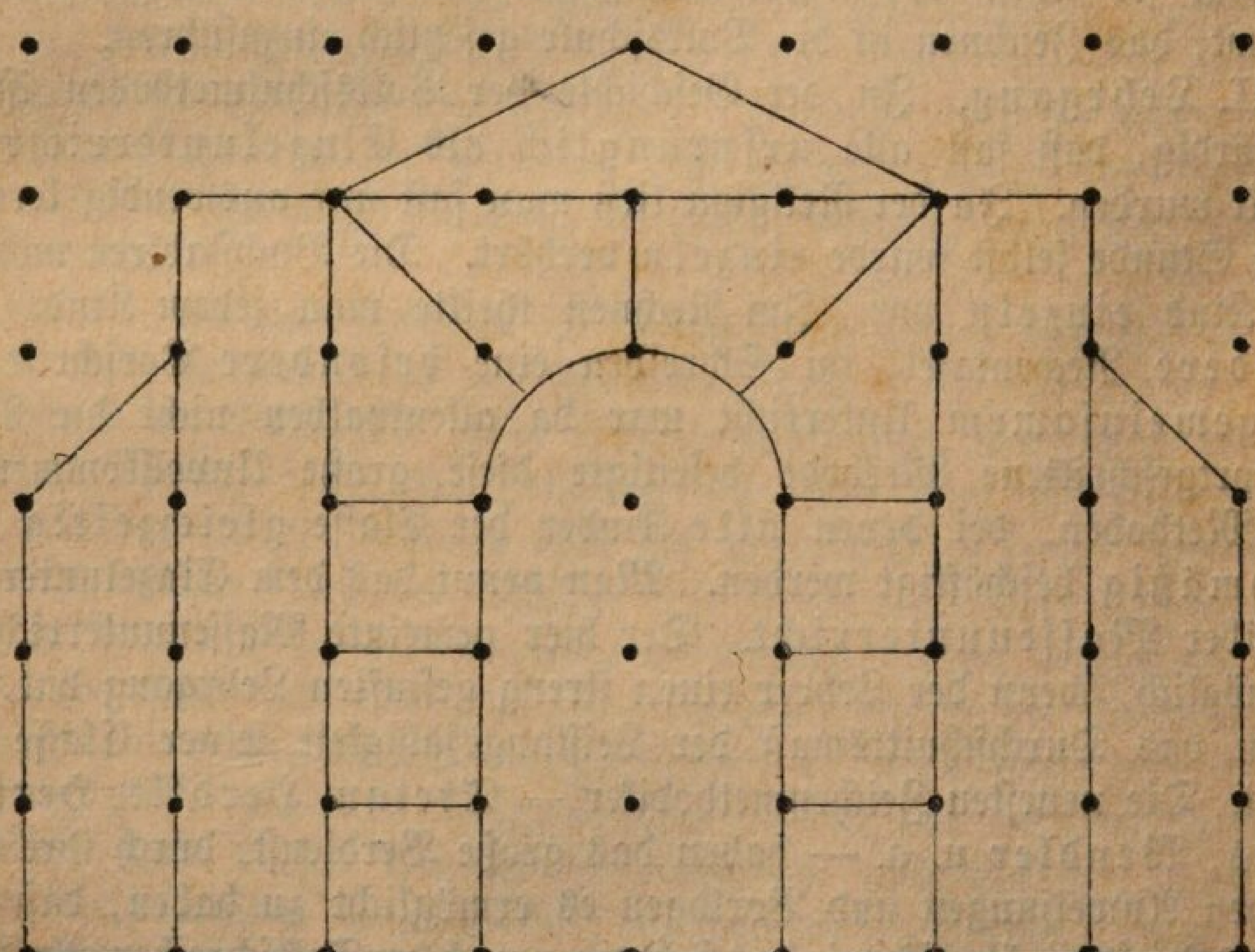
b. Praktische Bedeutung. Das vitae discitur gilt auch vom Zeichenunterrichte, ja hier in besonderm Grade. In Staaten, wo die Kunstindustrie zu hoher Blüthe gelangt, wird längst das Zeichnen in den Schulen als Mittel gewerblicher Technik sorgsam gepflegt. Deutschland ist hierin – Württemberg ausgenommen — zum Schaden seiner industriellen Leistungen zurückgeblieben, wie das auf den Weltausstellungen in einer für die übrigen deutschen Staaten beschämenden Weise zu Tage getreten. Die Bedeutung des Zeichnens für's gewerbliche Leben liegt nahe. Fast alle Gewerbe bedürfen der zeichnenden Hand, und wer diese hat, leistet in seinem Geschäft sicher mehr und Vollkommneres, als der, dem sie fehlt. Diese Erkenntniß hat die neuere Schulgesetzgebung bestimmt, das Zeichnen in die Volksschule gesetzlich einzuführen.

II. Lehrgang. In der Geschichte der Volksschulmethoden ist es merkwürdig, daß fast alle ursprünglich als Einzelunterricht behandelt wurden. In der Religion ließ man fast nur auswendig lernen; in der Stunde selbst wurde einzeln verhört. Die Buchstabirer nahmen jedes Kind einzeln vor. Im Rechnen theilte man jedem Kinde eine besondere Rechentafel, im Schreiben eine besondere Vorschrift zu. Von gemeinsamem Unterricht war da allenthalben nicht die Rede. Die fortgeschrittene Methode beseitigte diese große Unvollkommenheit durch Methoden, bei denen alle Kinder der Classe gleichzeitig und gleichmäßig beschäftigt werden. Man nennt das dem Einzelunterricht gegenüber Massenunterricht. Der hier gemeinte Massenunterricht ist nur möglich, wenn der Lehrer einen streng gestuften Lehrgang hat, der sich an das Durchschnittsmaß der Leistungsfähigkeit seiner Classe anschließt. Die neuesten Zeichenmethodiker — Tretau, Herdtle, Hertzer, Jonas, Wendler u. a. — haben das große Verdienst, durch ihre vorzüglichen Anweisungen und Vorlagen es ermöglicht zu haben, daß nun auch das Zeichnen, ähnlich wie das Schreiben nach der Taktschreibemethode — mit einer ganzen Classe als Massenunterricht behandelt werden kann.

A.

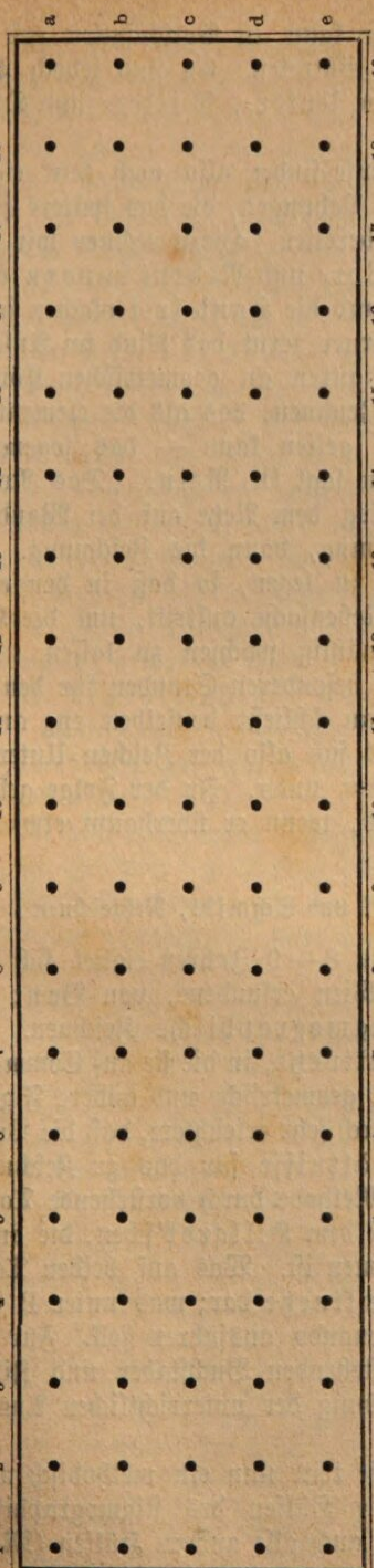


B.

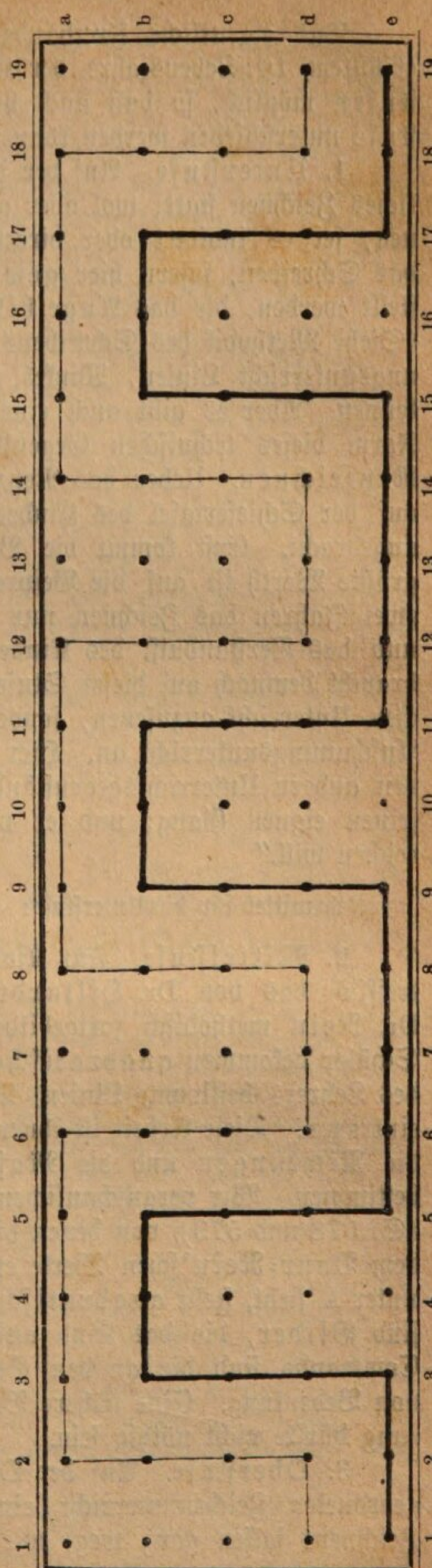


Aus Hillardts kl. Zeichnen-Tafel 1.

A.



B.



Aus Stigmogr. Zeichenvorlagen von Baur und Rein.

Das eigentliche Freihandzeichnen kann in Volksschulen erst mit erfülltem 10. Lebensjahre der Kinder eintreten. Es sind jedoch Vorstufen möglich, so daß auch hier eine Unter-, Mittel- und Oberstufe unterschieden werden können.

1. Unterstufe. Auf der Unterstufe findet also noch kein eigentliches Zeichnen statt; wol aber gewisse Uebungen, die das spätere Zeichnen, sei es indirect oder direct, vorbereiten. Hiezu rechnen wir schon das Schreiben, sofern hier gewisse Vor- und Nebenübungen angestellt werden, die das Auge bilden und die Hand frei machen sollen. (Siehe Methodik des Schreibens.) Ferner lernt das Kind im Anschauungsunterricht Linien, Winkel und Figuren an geometrischen Körpern kennen. Aber es gibt auch eine Art Zeichnen, das als die elementarste Form dieses technischen Gegenstandes gelten kann — das sogenannte Netzzeichnen. Ueber das Netzzeichnen sagt Dr. Rein: „Das Netz ist auf der Schiefertafel des Kindes analog dem Netze auf der Wandtafel angebracht. Erst kommt die Besprechung, dann die Zeichnung. Der größte Werth ist auf die Besprechung zu legen, so daß in den ersten zwei Jahren das Zeichnen nur als Nebensache auftritt, um die Kraft und das Verständniß des Kindes allmählig wachsen zu lassen. Man braucht demnach auf dieser Stufe keine besonderen Stunden für den Zeichen-Unterricht anzusetzen, sondern man schließt denselben eng an den Anschauungsunterricht an. Hier ordnet sich also der Zeichen-Unterricht den andern Unterrichtsgegenständen ganz unter. In der Folge geht er seinen eignen Gang; und er muß es, wenn er überhaupt etwas erreichen will."

Lehrmittel für die Unterstufe: Seidel und Schmidt, Netzzeichnen I. Heft.

2. Mittelstufe. Für Kinder von 8—9 Jahren eignet sich vortrefflich das von Dr. Hillardt in Wien erfundene, von Baur und Dr. Rein methodisch fortgebildete stigmographische Zeichnen. Die Schüler bekommen quadratische Punktnetze, in die sie auf Commando des Lehrers bestimmte Linien, Winkel, geometrische und andere Figuren eintragen. Diese Arbeit ist ihnen dadurch sehr erleichtert, daß die Punkte die Richtungen und die Maßverhältnisse für das zu Zeichnende bestimmen. Wir veranschaulichen die Methode durch vorstehende Tafeln, (S. 578 und 579), von denen die erste dem Hillardt'schen, die andere dem Baur-Rein'schen Werke entnommen ist. Was auf beiden Tafeln unter A steht, stellt quadratische Punktnetze dar; was unter B steht, sind Bilder, die das Kind auf Commando ausführen soll. Für das Commando sind die an den Seiten stehenden Buchstaben und Ziffern von Bedeutung. Eine nähere Beschreibung der unterrichtlichen Ausführung dürfte nicht nöthig sein.

3. Oberstufe. Auf der Oberstufe tritt nun ein methodisch wohlgeordneter Zeichenunterricht ein. Die Hülfen des stigmographischen Zeichnens fallen ganz weg, wie denn auch alle andern Hülfen (Messen

mit Stift oder Papierstreifen, Durchzeichnen u. s. w.) schlechterdings verboten sind. Das Zeichnen ist nun reines Freihandzeichnen, wobei lediglich mit Auge, Hand, Verstand und Gefühl gearbeitet wird.

Der Cursus beginnt mit dem Einfachsten: mit der graden Linie — in loth-, wagerechter und schräger Richtung. Es folgt der Winkel; darauf das Quadrat. Das Quadrat bildet gewissermaßen die Basis für die große Anzahl nachfolgender Vorlagen, deren Bilder sich alle über und aus ihm gesetzmäßig entwickeln. Auch die Kreis- und andere gebogene Linien legen sich in's Quadrat ein.

Hier bieten nun Tretau und Herdtle Lehrgänge, die man methodische Meisterwerke nennen muß. Beide führen streng vom Einfachen zum Zusammengesetzten; beide führen jedes neue Bild auf jene einfachen Figuren zurück, aus denen sie entstanden, und erklären jene aus diesen. Kurz, die Grundsätze der genetischen Methode sind hier so meisterlich in Anwendung gekommen, wie's nach unserer Meinung kaum vollkommner dürfte geschehen können. Wir ersparen uns eine detaillirte Darlegung dieser Lehrgänge und verweisen einfach auf die genannten methodischen Arbeiten, deren Studium pädagogisch gebildeten Zeichenlehrern große Befriedigung gewähren wird.

III. Lehrverfahren. Statt allgemeiner Regeln geben wir hier eine — freilich nur kurz gefaßte — Beschreibung, wie man im Seminar zu Waldenburg auf Grund des „Kleinen Zeichner" von Tretau zu verfahren pflegt.

Auf dem eingelegten lithographirten Blatt befindet sich Seite 1 aus dem „Kl. Zeichner" v. Tretau die Figur Nr. 87, also eine Vorlage, die viele Vorstufen hinter sich hat. Dieß Bild wird besprochen, vom Lehrer vorgezeichnet, vom Schüler nachgezeichnet, vergrößert, colorirt.

1. Erklärende Besprechung. Zuvor sei bemerkt, daß der Lehrer nach dem „Kl. Zeichner" v. T. eine Anzahl Figuren in Holzstäbchen aufgestellt, während andere in Pappe ausgeschnitten worden, beide Veranschaulichungsmittel in der Erscheinung ähnlich den Flachornamenten. Nun zur Sache!

An der Tafel befindet sich also ein auf Grund der Figur 87ᵈ aus Pappe ausgeschnittenes Modell. Der Lehrer bespricht dasselbe mit den Kindern. Er lenkt den Blick des Kindes auf die zwei Haupttheile: auf das Quadrat a b c d, das die ganze Figur umschließt, und auf das Kreuz, das vom Quadrat umfaßt wird. (Wir haben dieß Kreuz rundum mit Einsen bezeichnet.) Das äußere Quadrat hat nach Innen auch noch Verzierungen, deren Bestandtheile zu besprechen sind — in den Ecken Quadrate, deren Innenlinien verbunden sind. Nennen wir das, was das innere Kreuz umschließt, Quadratrahmen, so ergeben sich uns zwei Haupttheile der Figur 87ᵈ: ein Kreuz — der Quadratrahmen. Fassen wir die Lage beider zu einander in's Auge. Das Kreuz könnte auf, aber auch unter dem Quadratrahmen liegen; es liegt aber zum Theil auf, zum Theil unter demselben — aber in regelmäßigem Wechsel. So stellen sich die beiden Haupttheile der ganzen Figur verschlungen dar. Das Pappen-Modell veranschaulicht dieß vortrefflich.

2. Vorzeichnen des Lehrers. Der Lehrer zeichnet die Figur vor den Augen der Kinder an die schwarze Wandtafel. Daß die Kinder die Figur entstehen sehen, ist wichtig. Bei der Ausführung werden aber die Kinder durch

Fragen zur Mitarbeit herangezogen. Die Ausführung soll — nach Tretau — also geschehen. Ein Quadrat wird angezeichnet. Jede Seite in 12 Theile getheilt. Sämmtliche Punkte durch Loth- und Wagerechte verbunden. Es werden aber zu Figur 87 d nicht 12, sondern nur 11 Theile verwendet. (Die Theilung in 11 Theile nicht ausführbar, weil für Kinder zu schwer.) Wir entfernen daher einen lothrechten und einen wagerechten Theil — und zwar nach der Seite, wo wir den meisten leeren Raum wünschen. Es entsteht Figur 87 a. Nun folgt stufenweise Entwicklung durch Beseitigung überflüssiger Linien, wodurch erst Figur 87 b, dann 87 c entsteht. Was weiter aus 87 c zu entfernen, damit 87 d entstehe, ergibt sich leicht. Der Schüler mag nun zusammenhängend die Entstehung der Figur 87 d beschreiben. Ganz zuletzt wird das Modell auch noch nach seiner Beleuchtung betrachtet — Licht- und Schattenlinien werden bestimmt und eingetragen.

3. Zeichnen des Schülers. a. Einfach mit Bleistift. Die Schüler arbeiten die Figur auf Commando des Lehrers Stück für Stück. Oefteres Beschauen des Gezeichneten von Seiten der Kinder; dabei das linke Auge zu — Buch in der rechten Hand haltend — Arm wagerecht vorgestreckt, damit das Kind seine Arbeit genau sehen könne. Nach Vollendung der Anlage: Correctur. Vorhandene Fehler müssen die Kinder selbst finden und selbst verbessern. Wegmachen der Figur mit Gummi; scharfes Einzeichnen der Umrisse. — Eintragung der Schattenlinien. U. s. w.

4. Vergrößerung und Auftragen einfacher Farbentöne. Man lasse von geübtern Zeichnern die Figur 87 d vergrößert ausführen, etwa in der Größe von 87 e. Größe der Ausführung vom Lehrer zu bestimmen. Da der Bau der Figur vom Kinde verstanden, wird es dieselbe leicht in anderer Größe ausführen können.

Zur Belebung des Gesammtbildes lassen sich Farbentöne eintragen, natürlich nach Vorschrift. Siehe 87 e. Dabei können mancherlei Abwechselungen eintreten, z. B. das Kreuz matt blau, der Quadratrahmen leicht rosa, der Hintergrund schwach braun. U. s. w.

Aehnlich gestaltet sich die unterrichtliche Behandlung bei krummlinigen Figuren, wie an der zweiten Seite der lithographirten Einlage zu sehen. Figur 114 a, b, c, d sind aus Tretau entnommen. 114 e ist zugefügt und stellt 114 d vergrößert und colorirt dar. Nachdem eine gehörige Anzahl Figuren nach Tretau behandelt und die nöthige Zeichenfertigkeit erlangt worden, schließt sich die Benutzung der Herdtle'schen Vorlagen an (60 Blatt). Diese Vorlagen sind nach gleichen Grundsätzen bearbeitet und lassen gleiche Behandlung zu.

4. Literatur und Lehrmittel.

1. Hertzer, Jonas und Wendler: Vorschläge zu einer Reform des Zeichenunterrichts in Elementarschulen.

2. Tretau, der kleine Zeichner. Eine Anleitung für den Elementar-Unterricht im Freihandzeichnen. Zum Gebrauch in Volksschulen und zum Selbstunterricht.

3. Herdtle, Text zu dem Vorlagenwerk für den Elementar-Unterricht im Freihandzeichnen — und Vorlagen. (60.)

4. Dr. Hillardt, 250 stigmographische Abbildungen für die Jugend.

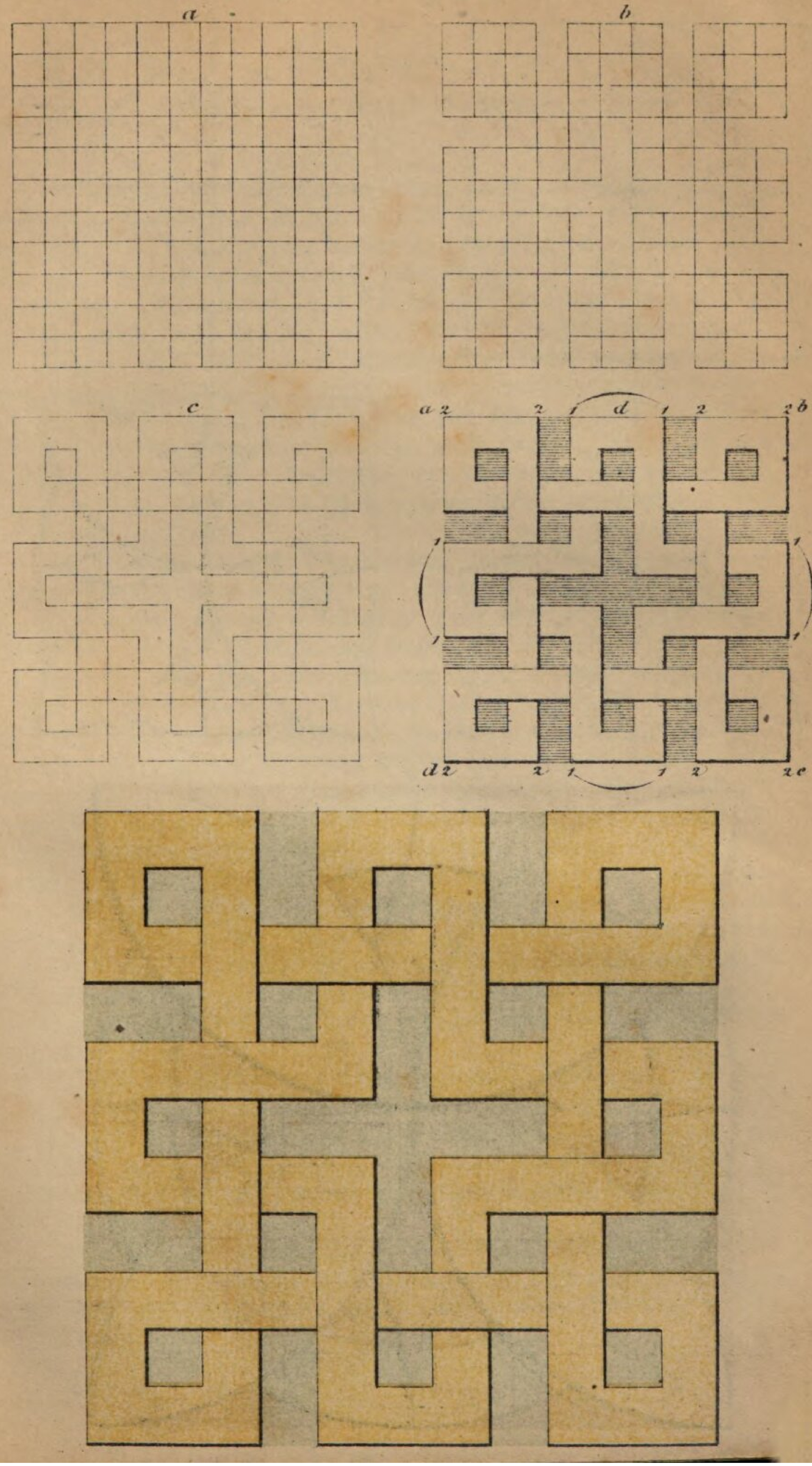
5. Prof. Baur und Dr. Rein, Sechs Hefte Zeichenvorlagen für den elementaren Unterricht in drei aufsteigenden Cursen nach stigmographischer Methode. Dazu für die Schüler: Stigmographische Zeichenvorlagen — 6 Hefte.

6. Herbold, Die Zeichenmethode der Gebrüder Dupuis.

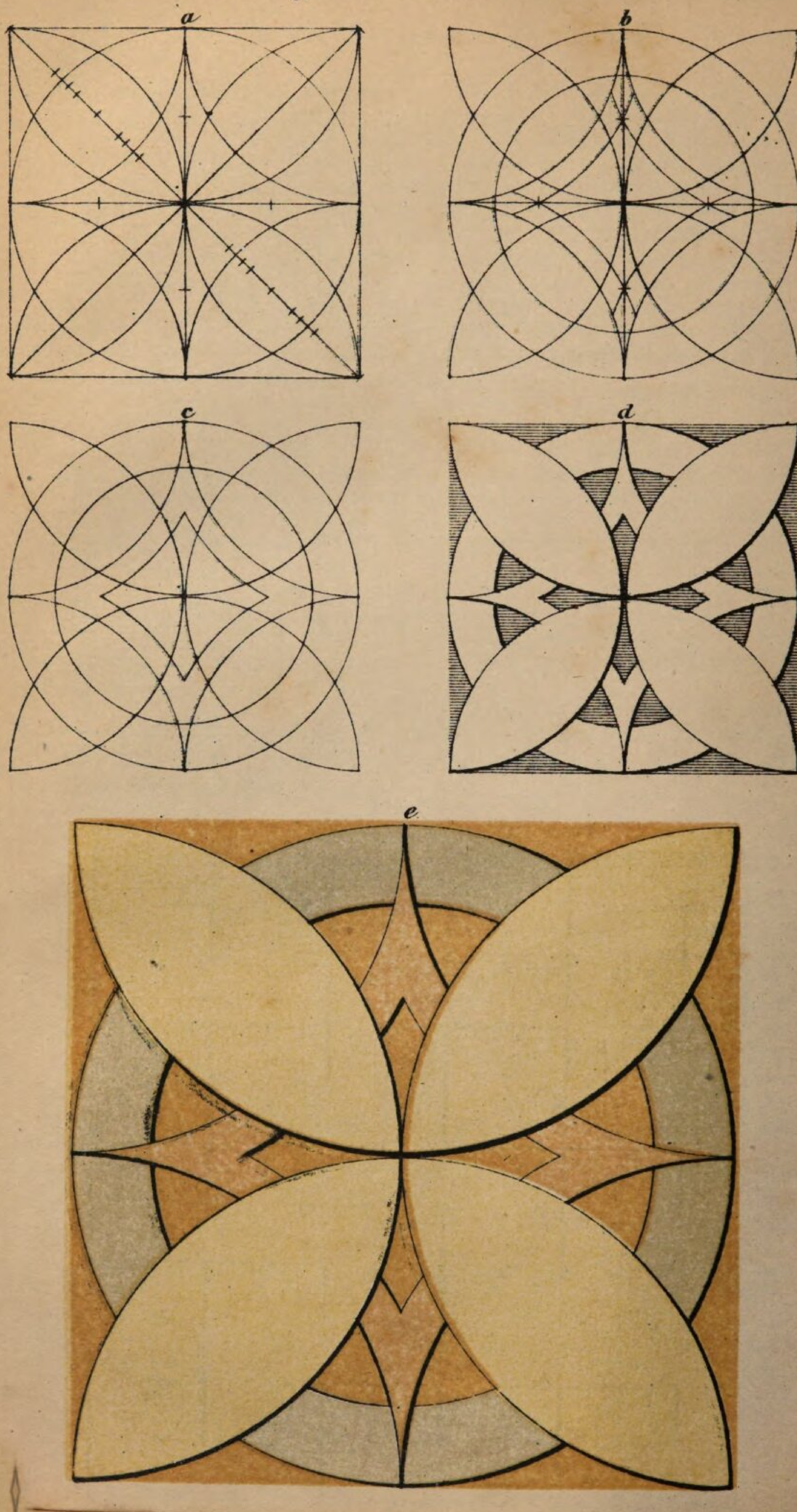
7. Troschel, Wandtafeln. Dessen Monatsblätter für den Lehrer.

8. Hertzer, Jonas und Wendler. — Wandtafel für den Zeichenunterricht.

Aus Tretau Kl. Zeichner Figur 87. Zu Schulk. S. 582.



Aus Tretau: Kl. Zeichner Figur 114. Zu Schulk. S. 582.



Elftes Capitel.

Das Turnen in der Volksschule.

§. 214.

1. Bedeutung. Die Schulerziehung hat es vornehmlich mit der Ausbildung des Geistes zu thun. Darf sie aber den Körper — das domicilium et instrumentum animi — vernachlässigen? Macht nicht das mens sana in corpore sano jedem Erzieher zur Pflicht, auch der körperlichen Ausbildung und Kräftigung durch methodische Uebungen ihr Recht angedeihen zu lassen? Die Anforderungen der Zeit an die geistige Kraft der Jugend werden immer höher gespannt. Auch aus diesem Grunde scheint es geboten, neben der Lernstube auch einen Spiel- und Turnplatz zu haben, um hier durch systematische Leibesübungen den Körper vor Erschlaffung zu bewahren. Zudem hat der Staat an der turnerischen Ausbildung der männlichen Jugend noch das besondere Interesse, daß dadurch ein guter Grund zur Wehrtüchtigkeit des Volks gelegt wird.

Wohlgeordnete Leibesübungen leisten zunächst der Gesundheit — dem leiblichen Wohlbefinden die wichtigsten Dienste; denn sie kräftigen die Lungen, bringen das Blut in heilsame Bewegung, fördern die Verdauung, stärken Muskeln und Nerven u. s. w. Außerdem machen sie den Körper gewandt, gewähren ihm schöne Haltung und verhelfen dem Geiste zur vollen Herrschaft über die Glieder seines Leibes. Mit dem letzten Punkte berühren wir die sittliche Seite unseres Gegenstandes. Diese schildert Dr. Kloß treffend also: „Jenes straffe Zusammennehmen der Kraft, das Handeln mit Besonnenheit und Geistesgegenwart, das Sichherauswagen, das Ueberwinden von Schwierigkeiten, die präcise Ausführung rhythmischer Gesammtbewegungen, die auch die Langsamen und Unbeholfenen mit sich fortreißen und jeden Einzelnen von Kopf bis zum Fuß in feste Zucht nehmen: das sind Uebungen des pädagogischen Turnen, die Muth und Entschlossenheit, schnellen Blick und raschen Sinns, und neben freier Kraftäußerung zugleich Selbstbeherrschung erzeugen und den Turnunterricht in seiner Bedeutung als eine Disciplin des Geistes und Körpers erscheinen lassen."

2. Das Schulturnen. Das eigentliche Turnen soll nach dem Urtheil Sachkundiger vor vollendetem achten Lebensjahre nicht begonnen werden. Welche Uebungen aber mit Kindern im Alter von 8—10, von 10—12, von 12—14 Jahren, welche insbesondere mit Mädchen zu betreiben sind: das ist von dem Turnlehrer in einem wohldurchdachten Turnplane festzustellen.

Man unterscheidet im Allgemeinen zweierlei turnerische Uebungen: sogenannte Freiübungen und Gerätheturnen. Die Freiübungen sind theils Glieder-, theils Kopf-, theils Rumpfübungen. Für

jeden dieser Körpertheile hat man einen Cyclus von Einzelübungen. Es können aber auch verschiedene Körpertheile gleichzeitig in Uebung genommen werden. — Eine andere Gruppe von Freiübungen wird mit Handgeräthen, z. B. mit Holzstab, Hantel und Eisenstab ausgeführt. Besonders bildend sind die gemeinschaftlichen — die sogenannten Ordnungsübungen. Das Gelingen derselben erfordert eine durchaus präcise und völlig gleiche Ausführung der betreffenden Uebung von allen Theilnehmern. Die Frei- und Ordnungsübungen bilden das Fundament aller weiterführenden turnerischen Geschicklichkeiten, wie sie am Barren, am Reck und andern Apparaten vorgenommen werden.

Viele Spiele der Jugend, die ja auch anderweit ihren pädagogischen Werth haben, können als gute Vorübungen schulmäßigen Turnens angesehen werden. Daher ist es von Bedeutung, wenn z. B. die sächsische Regierung in unmittelbarster Nähe der Schulhäuser geeignete Spielplätze anzulegen verordnet hat. Aber es hat auch das Turnen selbst interessante Spiele, die man der Jugend ja nicht vorenthalten möge. Wie sich der unterrichtliche Betrieb der Freiübungen in Verbindung mit den Ordnungsübungen bei dem Elementar-Turnunterricht zu gestalten hat, findet man sehr klar und gründlich dargelegt in der: „Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichtes" von Dr. Kloß. Siehe (2. Aufl.) von Seite 49—99. Auf Seite 183 ff. desselben Werkes sehe man, wie Dr. Kloß den ganzen Turnunterrichts-Uebungsstoff auf 42 jährliche Schulwochen vertheilt. — In dem gleichfalls sehr trefflichen Werke von: Hausmann: „Das Turnen in der Volksschule" (2. Aufl.) findet man von S. 183—214 Turnpläne, und zwar a. für eine gegliederte Stadtschule mit Sommer- und Winterturnen, b. für eine einclassige Landschule mit bloßem Sommerturnen.

3. Der Turnlehrer. Das Turnen kann und darf nur von einem kundigen und geschickten Lehrer ertheilt werden. Denn so segensreich diese Uebungen für Kräftigung und Gewandtheit des Körpers werden können, wenn sie ein guter Lehrer leitet, so großen Schaden können sie anrichten, wenn sie in die Hand eines ungeschickten Lehrers gelegt sind. An Volksschulen können nur pädagogisch gebildete Lehrer wirken. Um eine ausreichende Anzahl pädagogisch gebildeter Turnlehrer für die Volksschulen Sachsens zu gewinnen, verlegt die neue sächs. Seminar-Ordnung auch die turnmethodische Ausbildung in den Seminarcursus. Die Seminaristen sollen zu diesem Behuf im Seminar auch in der physischen Anthropologie, soweit dieselbe für die Bedürfnisse des Turnunterrichts nothwendig ist, ferner über Anlage und Einrichtung von Turnplätzen und Turnhallen, sowie über Geschichte des Turnwesens gehörig belehrt werden.

4. Turnliteratur. 1. Adolph Spieß, das Turnen in den Freiübungen für beide Geschlechter dargestellt.

2. Dr. M. Kloß, Anleitung zur Ertheilung des Turnunterrichts. Zunächst für die Elementarvolksschulen des Königreichs Sachsen.

3. Dr. M. Kloß, Die weibliche Turnkunst. 2 Bde.
4. Derselbe, Turnkatechismus.
5. Derselbe, Hantelbüchlein.
6. J. C. Lion, Leitfaden für den Betrieb der Ordnungs- und Freiübungen.
7. Derselbe, Bemerkungen über Turnunterricht in Knabenschulen.
8. J. Riggeler, Turnschule für Knaben und Mädchen.
9. Alfr. Maul, Lehrziel für den Unterricht an Knabenschulen bearbeitet.
10. Hausmann — schon genannt.

Ein weiteres Verzeichniß guter Anleitungen siehe in Dr. Kloß: „Anleitung" 2c. S. 189 ff.

Vierter Theil.

Die Lehre von der Erziehung im engern Sinne. (Willensbildung.)

Einleitung.

1. Aufgabe der Erziehung im engern Sinne im Allgemeinen.

§. 215.

1. Die pädagogische Praxis unterscheidet Unterricht und Erziehung; die pädagogische Theorie Unterrichtslehre und Erziehungslehre. Diese dichotomische Scheidung hat ihre psychologische Berechtigung.

In unserer Psychologie haben wir freilich drei Hauptgattungen seelischer Kräfte und Thätigkeiten unterschieden: Erkennen, Fühlen und Wollen. Da nun die Erziehung im weitern Sinne des Worts die Aufgabe hat, auf die gesammten Kräfte der Seele bildend einzuwirken, so könnte die Erziehungslehre in drei Theile zerfallen: Bildung des Erkenntniß-, des Gefühls- und des Willensvermögens.

Die Psychologen sind freilich, wie wir §. 50 gesehen, über die selbstständige und gleichberechtigte Stellung des Gefühlsvermögens getheilter Ansicht. Etliche sagen: es gibt keinen Erkenntnißact, der nicht mit einem Gefühl, keinen Willensact, der nicht ebenso mit einem Gefühl verschmolzen wäre. Die Wahrheit erkennen, erfreut, die vollbrachte That gibt das gehobene Gefühl der Befriedigung. Hieraus folge, sagt man, daß die Gefühle am Erkennen und Wollen participiren, daß mithin dem Gefühlsleben keine selbstständige Stellung zuerkannt werden könne.

Wenn dem so, dann theilen sich im tiefsten Grunde der Seele alle Seelenacte nur in zwei Hauptgattungen seelischer Acte: in die des Erkennens und des Wollens.

Für die pädagogische Wissenschaft ist es von Bedeutung, die Grundkräfte (Grundpotenzen) der Seele zu kennen, aus denen sich alle Seelenacte ableiten lassen, auf die alle zurückgeführt werden können. Und deren sind, wie uns bereits §. 74 gelehrt hat, allerdings nur zwei: Empfänglichkeit oder Receptivität und Selbstthätigkeit oder Spontaneität. Erwägen wir's recht, so schließt sich auch in der Praxis die Bildung der Gefühle an diese zwei Grundanlagen an. Demnach ist die Zweitheiligkeit des Seelenlebens die allgemeinste Eintheilung. Dieselbe ist zugleich constitutiv und fundamental für die pädagogische Wissenschaft. Denn der Unterricht wendet sich zunächst und vorherrschend an die Receptivität, die Erziehung dagegen zunächst und vorherrschend an die Spontaneität der Seele; ersterer gibt intellectuelle Bildung, letztere Willensbildung; ersterer bildet den Kopf, letztere das Herz. Die Willenserziehung ist nun der Gegenstand gegenwärtigen Theiles.

Wie die Bildung des Erkenntnißvermögens ihre verschiedenen Stufen hat, so auch, wie wir bald sehen werden, die Willensbildung. Es ist aber von Wichtigkeit, daß wir gleich am Eingange zu gegenwärtigem wichtigen Theile unserer Schulkunde das Endziel — den Höhenpunkt der Willensbildung, auf den die gesammten erziehlichen Einwirkungen auf das Willensleben sich direct oder indirect beziehen, genau bezeichnen; denn auch hier richten sich Wege und Weisen nach dem vorgesteckten Ziele.

In der Lehre vom Willen haben wir gesehen, daß die Vollkommenheit des menschlichen Willens darin besteht, daß er sich in freier Weise dem göttlichen Willen gemäß bestimmt. Diese heilige Selbstbestimmung ist seine wahre Freiheit. Denn der nach dem göttlichen Bilde geschaffene Mensch hat auch eine göttliche Bestimmung, die er in seinem Leben verwirklichen soll. Thut er das, dann bestimmt er sich nach seiner wahren und innersten Wesenheit. Davon sagt Kahnis schön also: „Aller Freiheit Ziel ist die Einheit unseres persönlichen Wollens mit dem göttlichen, gewissermaßen die Natur- und Personenwerdung des göttlichen Willens in unserer Individualität. Die Einheit aber des Willens Gottes und der Wirklichkeit ist das Gute. Ist aber das Princip alles Wollens und Thuns der Wille Gottes, die persönliche Hingabe an den Willen Gottes Tugend, das Ziel aber der Tugend die Verwirklichung des Willens Gottes in der Welt, also das Gute: so geht (im letzten Grunde) alles Wollen des Menschen auf die Verwirklichung des Willens Gottes in der Welt hin, d. i. auf das Reich Gottes." Wo Gottes Reich ist, da erkennt man Gott als seinen Herrn, dem man zu dienen verpflichtet ist; da ehrt man ihn durch Gehorsam; wo man aber Gott in Gehorsam unterthan ist, da hat er seinen Thron. Darum gelte das Wort des Dichters als Princip aller Willensbildung:

„Nehmt die Gottheit auf in euren Willen,
Und sie steigt von ihrem Weltenthron."

2. Nach dem unter 1 Gesagten scheint es, als bestehe zwischen den pädagogischen Thätigkeiten des Unterrichts und der Erziehung eine scharfe Scheidung — gewissermaßen ein contradictorischer Gegensatz. Roth erzählt in seinen „Kleinen Schriften pädagogischen Inhalts" von einem Lehrer, der gegen einen officiellen Tadel, der ihm wegen Zuchtlosigkeit seiner Schule geworden, alles Ernstes nicht bloß mündlich, sondern auch schriftlich erklärt und ausgeführt habe, daß er nur zum Lehren, nicht aber zum Erziehen berufen worden sei. Hat der Mann wol Recht gehabt? Gewiß nicht; denn obwol Unterricht und Erziehung theoretisch zu scheiden, so stehen sie doch in praxi in innigster Wechselbeziehung. Denn wie jeder Erkenntnißact zugleich mit einem Willensact verbunden ist; so haben alle Willensacte Erkenntnißacte zu ihrer nothwendigen Voraussetzung. Ist Wille das Vermögen des Menschen, sich in seinem Thun und Lassen nach Vorstellungen zu bestimmen; so muß ja der Wollende wissen, was er will und soll. Wer nicht weiß, was er will, der will überhaupt nichts, oder doch nichts Rechtes, nichts Bestimmtes; denn der Wille findet nur im Wissen seine Richtung und Leitung. Wie aber auch andrerseits der Wille dem Erkennen dient, lehrt uns grade die Schulpraxis oft genug. Wie oft kommt es da vor, daß geistig begabte Kinder nur darum wenig lernen, weil sie nicht wollen; daß dagegen schwach beanlagte Kinder verhältnißmäßig viel lernen, weil bei ihnen Willigkeit und Streben vorhanden ist. Es ist nun klar, daß, wie Erkennen und Wollen, so auch Unterricht und Erziehung auf's Engste verbunden sind. So meint es auch Herbart in dem uns schon bekannten Worte: „Ich gestehe keinen Begriff zu haben von Erziehung ohne Unterricht, sowie ich rückwärts keinen Unterricht anerkenne, der nicht erzieht." Ganz ebenso Dr. Roth a. a. O.: „Ein innerer und nothwendiger Zusammenhang gebietet uns, Erziehung und Unterricht nie trennen zu wollen; denn die wechselseitige Einwirkung des Willens und Verstandes ist viel größer als dieselbe auf den ersten Blick zu sein scheint; und wenn gefragt würde, welche von beiden Einwirkungen, die des Willens auf den Verstand, oder die des Verstandes auf den Willen, die stärkere sei, so möchte ich die größere Kraft wol der ersteren zuschreiben." — „Nachdem ich dieses weiß — sagt Fichte in s. Reden an die deutsche Nation, weiß ich, von welchem Punkte alle Bildung meiner selbst und anderer ausgehen müsse: von dem **Willen**, nicht von dem Verstande. Ist nur der erstere unverrückt und redlich auf das Gute gerichtet, so wird der letztere von selbst das Wahre fassen." (Stimmt das nicht auch mit Joh. 7, 17?)

3. Wie sollen wir nun Erziehung im engern Sinne definiren? — Wir haben schon in der Einleitung zu unserer Schulkunde festgestellt, was unter Erziehung im weitern Sinne zu verstehen. Wir erklärten sie so: „Erziehung ist die planmäßige Einwirkung des Erziehers auf den

Zögling zur Entwicklung seiner geistigen Anlagen und Kräfte, damit derselbe seine irdische und himmlische Bestimmung erfülle und erreiche.“ Ist diese allgemeine Definition richtig, so müssen in ihr die wesentlichen Momente der beiden Begriffe von Unterricht und Erziehung im engern Sinne liegen. So ist es. Wie in jener Erklärung der Unterrichtsbegriff liegt, haben wir bei der Unterrichtslehre bereits gezeigt; er liegt in den Worten: „Erziehung ist — planmäßige Einwirkung auf den Zögling zur Entwicklung seiner geistigen Anlagen und Kräfte“. Nur müssen wir hier den Begriff „geistige Anlagen“ im engern Sinne nehmen, wie in dem Gegensatz. Geist und Gemüth, also wesentlich von den intellectuellen Kräften. Was in obiger allgemeinen Definition auf den Zweck sich bezieht, das gilt hauptsächlich der Erziehung im engern Sinne, also der Willens- und Herzensbildung. So ergibt sich uns aus jener allgemeinen Definition von Erziehung auch der Begriff von Erziehung im engern Sinne, und zwar als Willensbildung, d. i. als planmäßige Einwirkung des Erziehers auf den Zögling, daß derselbe seine irdische und himmlische Bestimmung erfülle und erreiche. Diese Bestimmung wird nicht sowol durch Wissen, als vielmehr durch Thun — also durch's Willensleben erreicht. Wir können Erziehung im engern Sinne auch erklären als planmäßige Einwirkung des Erziehers auf den Zögling, diesen zur freien Selbstbestimmung und so zur wahren Freiheit zu bilden.

Zusatz 1. Wir mußten schon in der Einleitung zu unserer Schulkunde den Erziehungsbegriff feststellen, konnten es aber dort nur in ganz populärer Weise thun, da uns für eine mehr wissenschaftliche Fassung noch die für solche Fassung nöthigen psychologischen Begriffe fehlten (Bewußtsein, Selbstbewußtsein, Selbstbestimmung, Individualität u. a.). Nunmehr ist es für uns von Interesse, Erklärungen des Erziehungsbegriffes kennen und verstehen zu lernen, wie man sie in der Sprache der Wissenschaft gibt. Wir lassen solche folgen von pädagogischen Auctoritäten, als von Curtman, Rüegg, G. Baur, Riecke, Chr. H. Zeller, Gräfe, Beneke, Hegel.

I. Nach Curtman ist Erziehung die absichtliche Heranbildung junger Menschen durch erwachsene zu der unter den gegebenen Verhältnissen möglichsten menschlichen Vollkommenheit; oder: die absichtliche Mitwirkung mündiger Personen auf die Entwicklung unmündiger, damit diese ihre individuelle Bestimmung erreichen.

Nach der ersten Definition bezeichnet Curtman die Aufgabe der Erziehung mit den Worten: möglichste menschliche Vollkommenheit. Auch die heil. Schrift fordert als höchstes Ziel unseres Strebens die Vollkommenheit; denn Christus sagt: „Ihr sollt vollkommen sein, wie euer Vater im Himmel vollkommen ist.“ In der betreffenden Stelle (Matth. 5, 48.) ist freilich die Vollkommenheit in der Liebe, also sittliche Vollkommenheit gemeint. C. redet aber ganz im Allgemeinen von Vollkommenheit, folglich ist die intellectuelle mit eingeschlossen. — Die einschränkende Bestimmung: „unter den gegebenen Verhältnissen“ trägt ebensowol der Individualität des Zöglings, wie den oft nur zu sehr mit bestimmenden äußeren Lebensverhältnissen Rechnung.

Die zweite Definition setzt als Ziel der Erziehung: „Erreichung der individuellen Bestimmung“ — ohne jedoch näher zu bezeichnen, worinnen

diese bestehe. Sie hält sich mithin sehr abstract oder formal. Als Mittel zur Erreichung des Ziels bezeichnet sie: „die absichtliche Mitwirkung mündiger Personen auf die Entwicklung unmündiger". Gut gewählt ist das Wort „Mitwirkung"; denn es deutet auf das bei der Erziehung so nöthige selbstthätige (spontane) Entgegenkommen des Zöglings. Das sehr allgemeine Wort „Entwicklung" kann, da es ohne alle nähere Bestimmung steht, auf die geistigen Kräfte aller Seelenvermögen bezogen werden.

II. Rüegg definirt Erziehung als: die absichtliche Einwirkung Mündiger auf Unmündige, um sie zur Freiheit der Selbstbestimmung zu befähigen.

Hier wird „Freiheit der Selbstbestimmung" als Ziel aller pädagogischen Thätigkeit bezeichnet. Was Selbstbestimmung ist, wissen wir. Ist aber nicht die Selbstbestimmung ihrem Wesen nach frei? Sie ist nicht immer frei; denn es kann der Mensch sein Selbst aus irgend welchen selbstsüchtigen Interessen zu dem bestimmen, was er thun und lassen soll; Selbstsucht ist aber nicht wahre Freiheit. Wahrhaft frei ist die Selbstbestimmung erst, wenn der Mensch sein Selbst der göttlichen Bestimmung, also dem göttlichen Willen gemäß bestimmt. Wir haben schon §. 72 unserer Schulk. gesehen, wie nur die Liebe den scheinbaren Widerspruch löst, der zwischen dem göttlichen Sollen und unserm freien Wollen (zwischen Nothwendigkeit und Freiheit) zu bestehen scheint. (Wir kommen auf diesen wichtigen Begriff §. 223 noch einmal zurück.) Daß übrigens Rüegg das Wort: „Freiheit der Selbstbestimmung" im evangelischen Sinne verstanden haben will, wird sich weiter unten ergeben. (Siehe Zusatz zu §. 216.) Noch Eins! Es kann scheinen, als beziehe sich die Rüegg'sche Definition nur auf die Erziehung im engern Sinne, auf Willensbildung. Aber die Selbstbestimmung setzt ja intellectuelle Bildung voraus; denn ich muß ja wissen, wozu ich mich bestimmen kann und soll. Sie ist also wirklich allumfassend — indem sie die gesammte Erziehung, die intellectuelle und sittliche in sich befaßt.

III. Nach G. Baur bezeichnet Erziehung die Hülfe, welche einem geistigen Wesen geleistet wird, damit es die Aufgabe seines Daseins mit Bewußtsein und Freiheit verfolge.

Wie haben wir in der Psychologie Bewußtsein erklärt? (Siehe S. 39!) In der Baur'schen Definition ist „Bewußtsein" nicht ein Zustand der Seele, sondern ein gewisses Wissen — jene Stufe intellectueller Bildung, in welcher die Seele die Aufgabe des menschlichen Daseins klar erkannt und begriffen hat. Es wird die Aufgabe menschlichen Daseins von der Definition zwar nicht näher bezeichnet, aber gefordert, der Zögling solle sie mit Freiheit verfolgen lernen. Die Definition umfaßt also Bildung der intellectuellen und der sittlichen Kräfte des Menschen. Daß G. Baur mit diesen formalen Bestimmungen seiner Definition auf evangelischem Grunde steht, werden wir im folgenden §. zu zeigen Gelegenheit haben.

IV. Nach Riecke heißt erziehen: dem Menschen helfen, das zu werden, was er von Natur nicht ist, aber vermöge seiner Natur werden kann und vermöge seiner Bestimmung werden soll.

Diese Erklärung ist ganz formal, aber sinnig und richtig. Was ich werden soll, ist meine Bestimmung. Das „Sollen" deutet auf den Willen des Schöpfers; das „Können" auf die Möglichkeit eines Werdens nach dem Willen des Schöpfers. Auch nach dem evangelischen Erziehungsprincip ist der Mensch von Natur nicht, was er sein soll, kann es aber werden, und wird es, wenn er die von der Hand Gottes dargebotenen Mittel des Heils ergreift und benutzt.

V. Nach Chr. H. Zeller ist Erziehung der Inbegriff aller Veranstaltungen, Führungen, Einwirkungen, die ganze helfende Thätigkeit, wodurch ein Mensch wird, was er werden soll: Kind des himmlischen Vaters nach dem Ebenbilde des Sohnes.

Diese Erklärung ist mehr eine Beschreibung; daher enthält sie auch zufällige und tautologische Bestimmungen. Sie ließe sich in mehr begrifflicher Form so fassen: „Erziehung ist der Inbegriff der helfenden Thätigkeiten, wodurch ein Mensch wird, was er werden soll." Durch den Zusatz: „Kind des himmlischen Vaters nach dem Ebenbilde des Sohnes" — verengt Zeller seinen Erziehungsbegriff dergestalt, daß er in dieser Fassung nur die christlich religiöse Erziehung bestimmt. Nun ist zwar die Gottseligkeit zu allen Dingen nütze und hat die Verheißung dieses und des zukünftigen Lebens, und in so fern könnte man die Zeller'sche Definition drum als eine allgemeine gelten lassen, wie sie ihr Urheber auch gemeint. Dem Wortlaute nach geht sie jedoch nur auf die religiöse Erziehung und ist eben darum zu eng; während die folgende Definition, die aber Zeller merkwürdiger Weise als die engere bezeichnet, das gesammte pädagogische Thun umfaßt. Zeller fährt nämlich fort:

Im engern Sinne wird unter Erziehung verstanden: der Inbegriff aller der helfenden Thätigkeiten, wodurch ein Kind zu seiner Bestimmung vorbereitet wird, bis auf die Zeit, wo es die Hilfe seiner menschlichen Erzieher entbehren kann.

VI. Nach Gräfe ist Erziehung die absichtliche Einwirkung gebildeter Menschen auf noch nicht gebildete, wodurch diese in ihrer Selbstbestimmung unterstützt werden. (Aehnlich wie II.)

VII. Nach Beneke ist das allgemeinste Grundverhältniß der Erziehung dieß, daß die gebildete Vernunft die ungebildete zu sich herauf zieht.

Vernunft kennen wir nach unserer Psychologie nur als ein intellectuelles Vermögen, und zwar als das höchste, womit wir Gott erkennen. Hiernach könnte es scheinen, als wenn Beneke nur die intellectuelle Bildung bestimmt hätte. Dem ist aber nicht so. Seit Kant unterscheidet man theoretische und praktische Vernunft. Die theoretische Vernunft ist das intellectuelle Vermögen der Ideen; als praktische ist sie aber die Leiterin des Willens zu freiem Handeln. Vernünftig handeln heißt eben weise und gut handeln. Als höchstes Ziel der Erziehung setzt nun Beneke: „die gebildete Vernunft des Erziehers". Wir müssen dem Dr. K. Schmidt beistimmen, wenn er in seiner Geschichte der Pädagogik (B. IV. S. 752 f.) sagt: „Es irrt Beneke bei Auffassung des Wesens der Erziehung. Wenn er als Zweck der Erziehung die Erhebung der ungebildeten Vernunft zu der gebildeten, das Hinaufziehen des Zöglings zu dem Standpunkte, auf welchem die Erziehenden selber stehen, bezeichnet; so heißt das — wie Gräfe sagt — den Egoismus auf die Spitze treiben." Nach diesem Princip darf der Erzieher zu seinem Zögling sagen: „Werde wie ich bin, so bist du, was du sein sollst." Bei diesem Princip „fehlt dem Zöglinge jeder göttliche Keim und der Erziehung jedes göttliche Ziel". (G. Baur.)

VIII. Hegel bezeichnet die Pädagogik als „die Kunst, den Menschen sittlich zu machen," indem sie „den Menschen als natürlich betrachtet und den Weg zeigt, ihn wiederzugebären, seine erste Natur zu einer zweiten geistigen umzuwandeln."

Zusatz 2. In unserm Paragraphen und in Zusatz 1 kam wiederholt das Wort „Bildung" vor. „Bilden heißt: einen Stoff einer Idee gemäß formen."

Bilden und erziehen ist aber nicht gleich. Auf den Unterschied von beiden deutet schon der Sprachgebrauch. Denn man spricht wol von Gedächtnißbildung, von Verstandesbildung, nicht aber von Gedächtnißerziehung, von Verstandeserziehung. Wenn eine Kraft sich ihrer Natur gemäß entfaltet hat, so ist sie ausgebildet — gebildet. Die positive Frucht der Bildung einer geistigen Kraft ist zunächst die Fähigkeit, die betreffende Seelenkraft ihren natürlichen Functionen gemäß leicht und sicher zu gebrauchen. Das gebildete Gedächtniß merkt leichter als das noch ungebildete; der gebildete Ver-

stand denkt schärfer als der ungebildete. Da die Ausbildung der geistigen Kräfte nur an Wissensstoffen sich vollziehen kann, so muß mit ihrer formalen Ausbildung zugleich auch materielles Wissen erlangt werden. Im gewöhnlichen Leben nennt man einen gebildeten Menschen den, der viel gelernt hat, aber oft auch den, der sich nach den Regeln des Anstandes in den Kreisen der sogenannten Gebildeten gut zu benehmen weiß. Aber jene wissenschaftliche und diese conventionelle Bildung schließt nicht nothwendig die Sittlichkeit in sich ein; oft liegen diese sogar weit auseinander. Kurz, Bildung an sich ist noch nicht Sittlichkeit; während doch Erziehung ohne Sittlichkeit nicht gedacht werden kann. (Siehe Joh. Heinr. Deinhardt's kleine Schriften unter IV.: „Der Begriff der Bildung mit besonderer Rücksicht auf die höhere Schulbildung der Gegenwart.")

2. Das pädagogische Princip.

§. 216.

1. Nothwendigkeit. In Zusatz 1 des vorigen §. haben wir eine Anzahl Definitionen des Erziehungsbegriffes gegeben. Jeder enthält die wesentlichen Merkmale, die aber an sich das ideale Ziel der Erziehung entweder gar nicht bezeichnen, oder nur schwach durchscheinen lassen. Daher läßt sich über einer bloßen Definition von Erziehung nicht ohne Weiteres auch ein System der Erziehung gründen; letzteres nur dann, wenn die Definition auch principielle Merkmale enthält. Die Erziehung mit ihrer unendlichen Mannichfaltigkeit von einzelnen erziehlichen Thätigkeiten, die Pädagogik mit ihrer gleich reichen Mannichfaltigkeit von Lehren und Regeln kann nur durch ein klares und festes Princip innere Einheit gewinnen und sich zu einem System gestalten. „Ohne ein ausgesprochenes Princip brechen zufällige Meinungen überall herein und finden Vertretung und Anhang" (Roth).

2. Begriff. Das Wort Princip (principium) bedeutet der Etymologie nach Anfang. Wie aber in der Arithmetik der Begriff Einheit nothwendig auf den Begriff der Mehrheit hindeutet, so hier der Begriff Anfang auf Fortgang, also auf eine Entwicklung aus einem Anfange heraus. Demgemäß ist das Princip einer Wissenschaft ein Satz, aus dem sich die betreffende Wissenschaft organisch herausgestaltet (wie die Pflanze aus ihrem Kern, in welchem sie in allen ihren Theilen potenziell präformirt oder besser prädestinirt ist).

Ein Princip wird auch Grundsatz genannt; denn was der Grund für ein Gebäude, das ist ein solcher Satz für die darauf gebaute Disciplin. Das Princip gibt also einer Wissenschaft inneren Zusammenhang und logische Ordnung; aber — und das ist eigentlich die Hauptsache — es bestimmt auch den Geist, der sie belebt.

3. Arten. „Es liegt Alles daran, in welchem Princip der Mensch steht; denn nach diesem bildet sich sein ganzes theoretisches und praktisches Verhalten." (Fabri.) Bei einer so erhabenen und dazu für das Heil der Jugend so unberechenbar wichtigen Kunst, wie die Erziehungskunst

ist, müssen wir mit gewissenhaftester Treue und Unbefangenheit nach dem richtigen Princip forschen. Unsere Schulkunde, die nothwendig auch schon in ihren bisherigen Theilen von einem bestimmten Princip geleitet werden mußte, trägt ihr Princip an der Stirn; denn sie nennt sich „evangelisch". Sie will stehen auf dem festen Grunde des Evangeliums nach der Glaubensnorm der evangelischen Kirche. Von diesem evangelischen Standpunkte aus sehen wir die Erziehung als ein Werk an, das nicht bloß menschlich, sondern zugleich göttlich ist; den Erzieher aber als einen Mitarbeiter Gottes. (1. Kor. 3, 9.) Denn da der Mensch das edelste Geschöpf ist, geschaffen nach Gottes Bilde; so hat er auch die erhabenste Bestimmung, nämlich Gott ähnlich zu werden und in dieser Gottähnlichkeit frei und selig zu sein. „Suche das göttliche Urbild in jedem Individuum zu erschauen; dieses Urbild des Individuums muß zur Wirklichkeit werden" — ruft Schwarz allen Erziehern zu.

Zusatz. Der Verfasser ist tief durchdrungen von der Wahrheit, daß Gott allein der wahre Erzieher der Menschheit ist, die menschlichen Erzieher also nur seine Mitarbeiter. Darüber spricht sich X. Schmid aus Schwarzenberg in seiner „Philosophischen Pädagogik im Umriß" in treffenden Worten also aus: „Zur Idee des Menschen gehört vorzugsweise seine Beziehung zu Gott. Er kann nur dann in Harmonie und in Frieden mit Gott sein, wenn er seiner Idee entspricht, d. h. wenn er die Beziehung erkennt und anerkennt, in welcher er steht. Die Pädagogik hat die Wege anzugeben, auf welchen der Mensch in die der Idee entsprechende Beziehung zu Gott gebracht wird."

Wie der evangelische Erzieher in Gott den höchsten Erzieher erkennt; so im Buch der Offenbarung eine göttliche Erziehungsgeschichte, voll unendlicher Tiefe und pädagogischer Weisheit. Wir kennen schon das treffliche Wort Goethe's von der hohen pädagogischen Bedeutung der Bibel: „Je höher die Jahrhunderte an Bildung steigen, desto mehr wird die Bibel zum Theil als **Fundament**, zum Theil als **Werkzeug** der Erziehung, freilich nicht von naseweisen, sondern von wahrhaft weisen Menschen genützt werden"*).

---

*) „So sehr aber jener Begriff einer göttlichen Erziehung ein nicht nur dem Kreise des Erbaulichen oder doch der theologischen Vorstellungsweise angehöriger, sondern auch von der Philosophie anerkannter ist (s. Chalibäus, Specul. Ethik I. S. 76), so berührt er doch die pädagogische Wissenschaft und Praxis nur in so weit, als es allerdings zum idealen Hintergrunde im Bewußtsein des Erziehers nothwendig ist, sich als Organ eines höheren, unsichtbaren, allweisen Erziehers zu wissen, der den menschlichen Erzieher selbst noch in seiner Zucht hält. Das gibt eben so sehr die rechte Demuth, wie das richtige Selbstgefühl; was kann doch ein Menschenkind Höheres sein; als ein Rüstzeug Gottes des Allerhöchsten?" (Dr. G. Baur.) In diesem Sinne ist uns auch die Bibel — zwar keine Pädagogik, aber der **ideale Hintergrund** einer christlichen Erziehungslehre.

Ist aber so die Bibel eine göttliche Erziehungsgeschichte, so werden sich in ihr auch Sprüche finden, welche eine evangelische Pädagogik zu ihrem Princip und Leitstern wählen kann. So ist es.

Ein solcher Spruch ist das Wort Christi an seine Jünger: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solcher ist das Reich Gottes." Es hält uns vor das höchste Erziehungsziel, bezeugt die hohe Erziehungsfähigkeit des Kindes, weiset hin auf die von Gott selbst gestifteten Erziehungsveranstaltungen und dargebotenen Erziehungsmittel. Betrachten wir dieß Wort Christi im Einzelnen näher.

„Lasset die Kindlein zu mir kommen — spricht Christus. Also ist Christus selbst das Ziel der evangelischen Erziehung. An ihm, dem Gottmenschen, schauen wir, bis zu welchem Grade unsere menschliche Natur mit Gott eins werden, welcher Herrlichkeiten sie theilhaftig werden kann und soll. „Gleich zu werden dem Ebenbilde des Sohnes Gottes" (Röm. 8, 29): das ist das Ziel des Reiches Gottes bei allen seinen Gliedern, also auch bei den Kindern.

„Lasset die Kindlein zu mir kommen." Also soll schon mit dem zartesten Alter die Erziehung zu Christo beginnen. Denn wie auch schon das leibliche Auge des Säuglings, weil es sonnenhaft ist, mit Wonnegefühl nach dem Lichte der Sonne ausschaut; so richtet sich eben so frühzeitig die junge Seele nach dem Licht hin, das da heißet „Licht vom Licht aus Gott geboren". „Der göttliche Erzieher" schauete in der Seele der zarten Kindlein mehr als wir menschlichen Erzieher: nämlich einen tief verborgenen Zug zur ewigen Liebe und zum Licht himmlischer Wahrheit. Was Tertullian von allen Menschenseelen sagt, nämlich daß sie von Natur und im tiefsten Grunde christlich angelegt seien (anima naturaliter christiana): das gilt erst recht von den Kinderseelen, zumal von denen, die von christlichen Eltern geboren und auf Christum getauft sind. (1. Kor. 7, 14.)

„Lasset die Kindlein zu mir kommen." Zu Christo kommt, wer an ihn glaubt. Auch die Kinder sollen lernen, wie Christus uns von Gott gemacht ist zur Weisheit, zur Gerechtigkeit, zur Heiligung und zur Erlösung. Sie sollen lernen mit Bewußtsein sich dem zuzuwenden, der aller Seelen Heil und Heiland ist. Das kann nur geschehen durch angemessene Unterweisung und pädagogische Zucht nach dem Evangelio von Christo. Die Kirche Christi soll einem Christenkinde die von Gott selbst gestiftete Heilsanstalt sein, in der es beides ein „Bürger und ein Pilgrim Gottes ist". Können die Kindlein in das Reich Gottes nur kommen, wenn sie zu Christo kommen; so deutet Christi Wort auch hier auf die Nothwendigkeit einer Wiedergeburt durch den Geist Gottes. (Joh. 3, 3 ff.)

„Lasset die Kindlein zu mir kommen." Wer hat diesen Befehl gegeben? Der, dem alle Gewalt gegeben ist im Himmel und auf Erden; der, welcher das Haupt der Gemeinde Gottes ist. Und wem hat er

diesen Befehl gegeben? Zunächst seinen Aposteln, in diesen allen Dienern des Wortes, beides denen, die da pflanzen und denen, die da begießen. (1. Kor. 3, 6.) Das Wort enthält zugleich eine Warnung an alle Jugendlehrer, den Kindern keine Hindernisse in den Weg zu legen, zu Christo zu kommen, wie jene thun, die falsch lehren und anstößig wandeln. Das Wort Christi gebietet „Achtung der Jugend“ noch in einem viel höheren Sinne als jenes Juvenal'sche Maxima puero reverentia!

Mit dem Wort: Lasset die Kindlein ꝛc. hat Christus nicht etwa bloß ein ideales Princip der Erziehung aufgestellt; er selbst ist zugleich das lebendige Princip christlicher Erziehung. Die Perser nahmen bekanntlich zwei Urprincipien an: Ormuzd und Ahriman. Von Ormuzd — so glaubten sie — gehe alles Gute in der Welt aus, von Ahriman dagegen alles Böse. Das war Mythe. Von Christo geht aber in Wahrheit alles Heil der Seelen aus; denn er ist der Weinstock, seine Jünger aber die Reben an ihm; er ist der „lebendige Weg“ zu Gott. (Ebr. 10, 20.) Die Kirchenväter nannten ihn darum den „göttlichen Erzieher“ (παιδαγωγός θεῖος).

Zusatz. Daß die Menschheit zum Bilde des Gottmenschen verklärt werden soll, weissagt der Prophet Maleachi in einem wunderbar sinnreichen Bilde. Nachdem der Prophet in Capitel 3 erst von dem Vorläufer des Herrn geweissagt hat, beschreibt er das Werk des Messias selbst prophetisch also: „Er wird sitzen und schmelzen, und das Silber reinigen; er wird die Kinder Levi reinigen und läutern wie Gold und Silber.“ Eine Engländerin fand es auffallend, daß es hier heißt: er wird sitzen und schmelzen, und das Silber reinigen; sie meinte, das Schmelzen und Reinigen sei allein die Hauptsache, das Sitzen aber ganz Nebensache. Ein Silberschmied belehrte sie eines Bessern. Grade das Sitzen sei beim Silberschmelzen von Bedeutung; denn ruhig sitzend richte der Silberschmied sein Auge unverwandt auf den Schmelztiegel, da den Silberblick erwartend. Das Werk der Reinigung sei eben grade in dem Moment vollendet, wenn der Silberschmied **sein eigen Bild im Silber sehe.** — Wie anschaulich stellt aber dieses Bild die höchste Aufgabe der christlichen Erziehung dar: nämlich daß durch sie das Bild Christi in den Seelen der Kinder ein- und ausgeprägt werden soll. Auch der Apostel bezeichnet dieß als die Aufgabe des Evangeliums an den Herzen aller, die daran glauben, wenn er an die Galater schreibt: „Meine lieben Kinder, welche ich abermals mit Aengsten gebäre, **bis daß Christus in euch eine Gestalt gewinne.**“

G. Baur wählte zum Princip für seine treffliche Erziehungslehre das apostolische Wort: „Lasset uns rechtschaffen sein in der Liebe und wachsen in allen Stücken an dem, der das Haupt ist: Christus, aus welchem der ganze Leib zusammengefüget wird und ein Glied an dem andern hanget, durch alle Glieder, dadurch eines dem andern Handreichung thut, nach dem Werke eines jeden Gliedes in seiner Maße, und machet, daß der Leib wächset zu seiner Selbstbesserung, und das Alles in der Liebe.“ (Ephes. 4, 15. 16.)

Dieses apostolische Wort eignet sich ebenfalls zum Princip einer evangelischen Pädagogik, nur ist es nicht so einfach und durchsichtig als

Marc. 10, 14. Es bezeichnet aber trefflich die zwei Seiten evangelischer Bildung. Das Evangelium ist nämlich zunächst „personenbildend“; denn es behandelt jeden Einzelnen als ein freies Wesen und will jeden zur wahren Freiheit erziehen; sodann ist es Gemeinschaft-bildend; denn es wirket die Liebe, die da ist ein Band der Vollkommenheit.

Zusatz. Die oben beigebrachten Definitionen von Erziehung sind nach Art logischer Definitionen, wie schon bemerkt, abstract gehalten; daher lassen nicht alle erkennen, welchem Princip ihre Verfasser huldigen. Das ist z. B. der Fall bei der Definition von Rüegg. Denn „Freiheit der Selbstbestimmung“ könnte im evangelischen, aber auch im rationalistischen Sinne gemeint sein. Rüegg steht aber mit seiner Pädagogik entschieden auf evangelischem Grunde. Er beschreibt das christliche Erziehungsprincip nach seinem Wesen und seiner praktischen Tragweite so schön, daß wir's uns nicht versagen können, seine Worte hier aufzunehmen. Denn in einer Zeit, wo von einer radicalen Pädagogik das evangelische Princip so schnöde geschmähet wird, muß man die Jugend mit Fleiß hinweisen auf Männer der pädagogischen Wissenschaft, die sich so offen und ehrlich zu jenem Princip bekennen.

„Der Wille — sagt Rüegg — wird nur in dem Maße frei, als er sich über den natürlichen Zwang und die bloß verständige Willkür erhebt zur Einheit mit dem, was die Vernunft als wahr erkannt, als schön, d. i. als vollkommen fühlt, und dann als das Gute realisiren soll. Der freie Wille ist also zugleich Eins mit dem göttlichen Willen, und die Freiheit der Selbstbestimmung führt somit in bewußter Selbstthätigkeit zu einem Leben nach göttlichem Willen. Gott im Menschen, der Mensch in Gott — das ist das große, ewige Ziel aller Erziehung. Und dieses Ziel ist für den Erzieher kein bloß abstracter Begriff; es tritt ihm mit der ganzen lebensvollen Frische der Correctheit in dem Bilde des Gottmenschen anschaulich gegenüber. Ein Leben nach göttlichem Willen ist ein Leben nach dem Vorbilde und im Geiste Christi. Der Zögling muß zu Christus hingeführt werden, damit dieser Gestalt in ihm gewinne und jener in Christo vollkommen werde. In dieser Forderung ist auch alles „Weltliche“ mit eingeschlossen; aber es erhält zugleich seine wahre Stellung, seine rechte Ein- und Unterordnung. Die praktische Tüchtigkeit im gewöhnlichen Sinne des Worts hört dadurch auf Selbstzweck zu sein, verliert aber Nichts von ihrer wahren Bedeutung; denn es gibt keine praktische Tüchtigkeit im Gegensatz zur sittlichen Vollkommenheit. Kenntnisse und Fertigkeiten, zur Verwendung im praktischen Leben erworben, haben nur insofern einen wirklichen Werth, als sie im Dienste unserer höchsten Lebensaufgabe stehen. Wir können daher die oben aufgestellte wissenschaftliche Bestimmung des Erziehungsbegriffes in anschaulicher, concreter Weise ausdrücken, indem wir sagen: „die Erziehung hat den Zweck zu einem selbstthätigen Leben im Geiste Christi zu befähigen.“

Fortsetzung.

§. 217.

Die Aufgabe der Erziehung wird von andern Standpunkten aus anders aufgefaßt. Es entstehen so Richtungen oder Schulen auf dem Gebiete des Erziehungswesens. Die pädagogische Wissenschaft unterscheidet ein rationalistisches, humanistisches, eudämonistisches, nationales Erziehungsprincip, und demgemäß auch verschiedene Erziehungssysteme.

I. Das rationalistische Erziehungsprincip.

Religion und Pädagogie (Erziehung) hängen auf's engste zusammen. So war es bei den Heiden, so bei Juden und Christen, so auch bei den christlichen Confessionen. Ja selbst jede herrschende theologische Richtung innerhalb einer Confession übte immer auch ihren mächtigen Einfluß auf das öffentliche Erziehungswesen aus, so daß sich die Vorzüge und Mängel einer kirchlichen Zeitrichtung auch auf pädagogischem Gebiete treu abspiegelten. So in der Zeit des Pietismus, so in der Zeit des Rationalismus.

Der Rationalismus als theologische Schule erkennt keine übernatürliche Offenbarung an. Er leugnet ebenso besondere Gnadenwirkungen des Geistes Gottes zur Heiligung der Herzen. Die Vernunft ist ihm die Quelle aller Gotteserkenntniß, das Sittengesetz im Menschen eine sittliche Macht, die alle Sittlichkeit allein wirkt. Nach seiner Meinung bedarf es nur des klaren Bewußtseins des Sittengesetzes, um sittlich zu wollen und sittlich zu werden; denn das Sittengesetz hat in sich eine absolut nöthigende und bindende Kraft — es ist der kategorische Imperativus in uns. Ein Bekenntniß, wie das apostolische: „Gott ist es, der in euch wirket beides das Wollen und das Vollbringen, nach seinem Wohlgefallen" — ist ihm fremd, wol gar bedenklich, weil nach seiner Meinung die eigne sittliche Kraftanstrengung lähmend. Und doch konnte grade der Apostel, der jenes demüthige Bekenntniß gethan, von sich rühmen: „Ich habe viel mehr gearbeitet, denn die andern (Apostel) alle."

Den Pädagogen der Aufklärungsperiode galt nun auch für die Erziehung der sogenannte kategorische Imperativ als oberstes Gesetz, als Grundprincip. Die Mängel und Unhaltbarkeit dieser theologisch-pädagogischen Richtung stellt Dr. Wiese in dem Schriftchen: „Die Bildung des Willens" in treffender Weise also dar:

„Der Zusammenhang der Pädagogik mit der Religion verschwand mehr und mehr; sie wurde ein Theil der Ethik; daher der unermeßliche Einfluß, den Kant's Philosophie auf die Erziehung grade nach der praktischen Seite der Willensbildung gehabt hat. Nur die Güte des Willens, lehrte er, bestimmt den Werth des Menschen. Der kategorische Imperativ: du sollst gut sein — sollst so handeln, daß die Maxime deines Wollens den Werth eines allgemeinen Princips hat — wendet sich an die selbstständige Willenskraft des Menschen und fordert Selbstvertrauen und Selbstüberwindung von ihm."

„Der Rationalismus erklärte gute Gesinnung, Rechtthun und Pflichterfüllung für den beßten und bald für den einzigen Gottesdienst, und fand die Genügsamkeit dazu im Menschen selbst. Das Wort von der Wiedergeburt war ihm eine bildliche Redeweise ohne Realität. So trennte er das sittliche Leben vom Glauben. Ist aber die Tugend

keine Frucht des Glaubens, so ist sie mein eigen Werk, und soll ich frei werden durch die Tugend, so muß ich mein eigner Heiland sein, und der Tugendstolz ist berechtigt." „Grade der kategorische Imperativ bildet einen Widerspruch gegen das Christenthum; er enthält ein unbedingtes Sollen um des Guten willen. Die Auctorität liegt dabei in dem Gebote selbst, nicht über ihm; der christliche Glaube dagegen knüpft alles an die Person Jesu Christi und an die Thatsachen des Heils. „**Pflicht**, du heiliger Name," ruft Kant aus; aber der Pflichtbegriff bleibt darum, was er ist, ein Abstractum, das sich mit dem Leben eines Tugendideals nicht erfüllt und eine Kraft des Vollbringens nicht mittheilt. Kant findet sogar den Werth der Tugend vermindert, wenn sie mit Lust am Gegenstande des Wollens, also auch mit persönlicher Theilnahme verbunden ist."

Die totale Trennung von Religion und Sittlichkeit, von Glaube und Tugend war Unnatur. Das fühlte Kant später selbst; daher er nachmals nach der bessern und richtigern Bahn einlenkte. Aber anstatt die Sittlichkeit von der Religion abhängig sein zu lassen, wie es das Natürliche ist, machte er die Religion von der Sittlichkeit abhängig, indem erst die Sittlichkeit zur Erkenntniß Gottes führen solle, während gemäß der Idee und Erfahrung das Umgekehrte der Fall ist. „Nicht aus der Sittlichkeit wächst die Religion, sondern aus dieser jene; ja sie sind im letzten Grunde Eins." (Schmid v. Schwarzenberg.)

Auch die evangelische Pädagogik achtet die Vernunft als eine hohe Gabe Gottes. Sie ist ihr das Göttliche im Menschen, durch welche der Mensch erst Mensch ist. Aber sie ist ihr nur das innere Auge (Matth. 6, 23), durch welches wir das Licht der Wahrheit erkennen; nicht aber die Quelle des Lichtes göttlicher Wahrheit. Auch die evangelische Pädagogik wendet sich stetig an den Willen und will diesen kräftigen zu einem gesunden sittlichen Thatleben. Sie findet grade hierin den schwierigsten Theil ihrer Aufgabe, denn „das Schwerste von allen Dingen ist, zu wollen, was man will." Aber eine gesunde evangelische Pädagogik erstrebt nicht Sittlichkeit auf dem Grunde der Eigen- und Selbstgerechtigkeit, sondern auf dem Grunde der Gottesfurcht und des Glaubens. Das muß man jenen Pädagogen der Gegenwart laut zurufen, die immer wieder die Sittlichkeit vom Glauben losreißen, ja die Schule glaubenslos machen wollen.

II. Das humanistische Erziehungsprincip.

Nach diesem Princip denkt man sich den Menschen in idealer Vollkommenheit und gewinnt so eine humanitas in abstracto. Das Ideal-Menschliche in jedem einzelnen Menschen zur Erscheinung zu bringen, ist dann die Aufgabe der Erziehung.

Von dem Idealmenschen sagt Schiller: „Jeder individuelle Mensch trägt der Anlage und Bestimmung nach einen reinen idealischen

Menschen in sich, mit dessen unveränderlicher Einheit in allen seinen Abwechselungen übereinzustimmen, die große Aufgabe seines Daseins ist." Und anderswo: „Bei den Thieren und Pflanzen gibt die Natur nicht bloß die Bestimmungen an, sondern führt sie auch allein aus. Dem Menschen aber gibt sie bloß die Bestimmung und überläßt ihm selbst die Erfüllung derselben. Dieses allein macht ihn zum Menschen."

Der Idealmensch gestaltet sich also nach Schiller in jedem Individuum individuell, daher muß ihn der Erzieher in jedem einzelnen Zöglinge zuerst zu entdecken suchen, um ihn darnach gleichsam aus dem Rohen heraus zu arbeiten. Jean Paul meint das grade ebenso, wenn er spricht: „Jeder von uns hat seinen idealen Preismenschen schon in sich, den er heimlich von Jugend auf frei oder ruhig zu machen strebt. In einem Anthropolithen kommt der Idealmensch auf Erden an, ihm von seinen vielen Gliedern die Steinrinde wegzunehmen, daß sich die übrigen selber befreien können, dieß ist oder sei Erziehung. Nur muß jeder Idealmensch, der in jeder bessern Seele der stehende Hauslehrer bleibt, vorher errathen werden; kein solcher könnte gegen einen andern ausgewechselt werden."

Das Humanitäts-Princip ist abermals nur eine Idee — ein Abstractum, wie der rationalistische Tugendbegriff. Worin die wahre reine Menschlichkeit besteht, was den Menschen zum Menschen macht, sagt man uns nicht, und wo es geschieht, denkt man sie sich sehr verschieden. Der evangelische Pädagog hat und schaut in Christo einen reinen Menschen in erhabenster Vollkommenheit. In seinem geschichtlichen Lebensbilde schaut er den Idealmenschen in concretester Gestalt. Von ihm sagt der Apostel: „Da aber erschien die Freundlichkeit und Leutseligkeit Gottes unseres Heilandes." Hieraus folgt, daß das evangelische Erziehungsprincip, wie wir's ausgeführt, das wahre Humanitätsprincip in sich einschließt. Das Evangelium hält uns in Christo, dem Sohne Gottes, die vollkommene humanitas in concreter Gestalt vor, und führt alle, die es im Glauben annehmen, zur wahren Humanität.

III. Das eudämonistische Erziehungsprincip.

Das Sittengesetz hat eine absolut nöthigende und bindende Kraft. Dabei ist uns aber auch der Wunsch und das Streben nach Glückseligkeit eingeboren. Die Begriffe Tugend und Glückseligkeit gehören mithin zusammen, sind correlativisch. Die eudämonistische Pädagogik setzt nun als Aufgabe der Erziehung die Glückseligkeit — das (äußere und innere) Wohlbefinden, oder da dieß hauptsächlich von der leiblichen Gesundheit, oder aber von der praktischen Tüchtigkeit bedingt ist, auch diese. In einen Satz gefaßt lautet demnach das eudämonistische Erziehungsprincip: Erziehe den Menschen so, daß er glücklich und in seinem Glücke zufrieden oder selig sei. Ein eudämonistischer Theolog des vorigen Jahrhunderts (Steinhart, Professor in

Frankfurt a. O., einer der Lehrer Harnisch's), faßt dieß in einer Frage so: „Was habe ich zu erkennen und zu thun, um meines Daseins möglichst froh zu werden und die größte mir mögliche Summe von Freude zu genießen?“ Thomas Hobbes lehrt eudämonistisch also: „Das Sittengesetz ist in nichts verschieden von dem Naturgesetz. Gut und übel ist das Wohl- oder Uebelbefinden des einzelnen Menschen, entscheidet sich also nach dem unmittelbaren Gefühl, und hat durchaus keine allgemeine, über das Individuum hinausreichende Bedeutung. Was für mich gut ist, ist für einen Andern nicht gut; darüber läßt sich also im Allgemeinen nichts festsetzen; jeder entscheidet das nach seiner Empfindung und Erfahrung. Jeder strebt von Rechtswegen darnach, möglichst viel Lustempfindungen zu haben, nnd darin ist er vernünftig und sittlich. Die Selbstliebe in diesem Sinne, alles auf den eigenen Genuß von Angenehmem zu beziehen, ist — höchstes Moralgesetz.“

Auf dem Gebiet der Erziehung führten diese eudämonistischen Grundsätze auf allerlei Irrwege, nämlich, zu einem mühseligen, wahrhaft mechanischen Versuche, Etwas von den menschlichen Künsten dem kindlichen Geiste bekannt zu machen, einige Kunstgriffe des Redens und Schreibens ihm anzueignen, etliche schöne Fertigkeiten ihm mitzutheilen, einen gewissen, auf die Gesellschaft berechneten Schein über sein Wesen zu verbreiten. Aber wie ungenügend bleibt das Alles nicht nur für die höhere Bestimmung des Menschen, nicht nnr für das gewöhnliche, dem Erwerbe gewidmete Leben, sondern selbst für den sogenannten Lebensgenuß. Wie schwankt ein solcher Erzieher in seinem ganzen Wesen! Zu welchen Extremen treibt ihn wie ein schwankendes Rohr jeder Wind der Mode, jeder unreife Einfall fremder Langeweile! Wie unruhig, und über das, was er will, niemals gewiß und einig, sinnt er immer, was zu seinem Erziehungsbau für das Leben etwa noch nöthig sein könnte!“ (Roth a. a. O. I. 16.)

Selbst bei Diesterweg findet sich der eudämonistische Satz: „Da die himmlischen und göttlichen Dinge kein Gegenstand der erfahrungsmäßigen Erkenntniß sein können, so muß es die Hauptaufgabe der Pädagogik sein, den Zögling auf der Erde und in seinen irdischen Verhältnissen gründlich zu orientiren.“ Auch wir wollen das, und rufen daher jedem Kinde mit dem Dichter zu:

„Lerne viel und werde tüchtig!
Dein Beruf, mein Kind, ist wichtig,
Und es eilt die kurze Zeit.“

Aber wir fügen mit demselben Dichter hinzu:

„Doch mag sich dein Wissen mehren,
Deiner Kindheit fromme Lehren
Halt in Ehren!“

Das rechte pädagogische Grundgesetz frommer Eltern und Erzieher an ihre Kinder lautet aber: „Mein Kind, laß die Weisheit nicht von

deinen Augen weichen; so wirst du glückselig und klug werden." (Spr. Sal. 3, 21.), und „Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit." — „Darum lasse man — sagt Roth a. a. O. — den Erziehern ihren schönen Beruf, für die Ewigkeit zu erziehen, so werden sie auch für das Leben brauchbare Jünglinge erziehen. Halten die Erzieher und Lehrer ihren Blick dahin gerichtet: so werden sie über das, was zum Leben nöthig ist, nicht irren können." Also: nicht Glückseligkeit, sondern Gottseligkeit sei höchstes Princip der Erziehung; die wahre Gottseligkeit führt aber sicher zu unvergänglicher Glückseligkeit.

IV. Das nationale Erziehungsprincip.

Unsere Erziehung muß eine nationale werden — oder: die deutsche Schule hat jetzt mehr als je das Nationalbewußtsein zu wecken, das Nationalgefühl zu stärken: so fordert kategorisch eine Richtung der neueren Pädagogik. Unsere deutsche Jugend national zu bilden, ist Pflicht. Aber die nationale Erziehung zum obersten Princip der Jugenderziehung zu machen, wäre thöricht. Gehen wir hier auf das Wesen des Nationellen und auf Bildung desselben etwas näher ein.*)

Unter Nationalität versteht man die Summe der charakteristischen Eigenthümlichkeiten eines Volkes. „Sie sind das Band, welches die Glieder der großen, von uns Nation genannten Menschenfamilie zu einer Gesammtheit zusammenfaßt, und diese von andern Gemeinschaften dieser Art unterscheidet. Nationalität ist also die Individualität der Nation. Darnach wird alles national genannt werden können, worin sich dieser eigenthümliche Charakter der Gesammtheit darstellt. Aus dieser einfachen Begriffsbestimmung erhellet vor allem, daß es sich hier um etwas Reelles, wirklich Vorhandenes und nicht willkürlich Construirtes handelt. Nationalität ist keine Fiction, sondern eine volle Realität, sie ist auch nicht von Menschen gemacht, sondern ist in ihren Grundzügen und Keimen die unmittelbare Gabe des Schöpfers. Darum ist sie denn auch kein ursprünglich politischer Begriff, sondern ein physischer, geistiger, ethischer, ja selbst religiöser, und kann nur mittelbar zum politischen werden, wo Nation und Volk einander berühren."

„An den Versuch, die Eigenthümlichkeiten des deutschen Wesens darzustellen, kann man nur schüchtern herantreten. Zwar entwirft uns jedes Lehrbuch der deutschen oder der allgemeinen Geschichte ein Bild der Nationalitäten. Aber ein Anderes ist es, an und in der Geschichte ein-

*) Eine „Wissenschaftliche Beilage zur Leipziger Zeitung" (in Nr. 95 vom Jahr 1861) brachte einen sehr gründlichen Artikel über „die Erziehung zur Nationalität" — dem wir die Schilderung der deutschen Nationalität entnommen haben.

zelne Schlaglichter auf die Nationalitäten fallen lassen und — die wesentlichsten Eigenthümlichkeiten herausheben, um auf ihrer Grundlage eine nationale Erziehung zu construiren."

„Was zunächst die geistige Eigenthümlichkeit der Deutschen betrifft, so ist oft genug ausgesprochen worden, daß sie vorzugsweise in der Fähigkeit bestehe, sich in die Objecte seiner geistigen Thätigkeit zu vertiefen. Dieß hat uns den Ruhm der „wissenschaftlichen Nation", der Nation der Denker und Philosophen eingetragen. Derselbe Zug geht durch das deutsche Gemüthsleben, ein Zug nach Innerlichkeit und Tiefe der Empfindung. In ihm hat die deutsche Dichtung ihre reichste Nahrungsquelle, und auf ihm ruht die deutsche Familienhaftigkeit. Somit ergibt sich auch der deutsche Typus auf religiösem Gebiete, das lebendige innere Ergreifen des Christenthums und das Streben nach Versöhnung des Glaubens und Wissens. Als sittliche Grundeigenthümlichkeit erscheinen die uralte germanische Treue, das beharrliche Festhalten an gegebenen oder festgegründeten Ordnungen und Gemeinschaften, darum auch die davon untrennbare Gerechtigkeit und die mit beiden zusammenhängende Fähigkeit der Selbstentäußerung."

Es leuchtet ein, daß diese durch scharfe Abstraction gewonnenen positiven Characterzüge deutscher Nationalität nur ganz im Allgemeinen gelten. Es hat unsere Nation auch ihre nationalen Schwächen. Doch von diesen hier nichts weiter.

Ihre Nationalität rein zu halten und zu bewahren, ist Pflicht jeder Nation. In wie weit nun aber schon das Kindesalter national erzogen werden kann: das ist eben die Frage. Wir meinen nun: ein Kind, das von einer deutschen Mutter geboren und genährt, das im deutschen Familienleben groß gezogen worden, das in einer deutschen Schule deutsche Lehrer gehabt, die es mit deutscher Gründlichkeit und deutschem Gemüth in die Religion, in die deutsche Sprache, in die Geschichte des deutschen Vaterlandes eingeführt, das dazu deutsche Volks- und Vaterlandslieder singen und in ihnen deutsch patriotisch fühlen gelernt: ein solches Kind habe gewiß nationalen Sinn und Geist reichlich in sich aufgenommen. Ausgereiften nationalen Geist und Sinn erwartet man vom Mann, aber nicht vom Kinde.

Zusatz. Dr. Th. Waitz spricht sich über nationale Erziehung in seiner allgemeinen Pädagogik also aus: „Wir glauben den neuerdings mehrfach ausgesprochenen Gedanken nicht übersehen zu dürfen, die Pädagogik sei gegenwärtig in ein ganz neues Stadium durch die Entdeckung des Satzes getreten, daß man den Zweck der Erziehung nicht mehr, wie früher, in allgemein menschliche, sondern in nationale Bildung zu setzen habe. So richtig es aber auch ist, daß man einen pädagogischen Fortschritt in der Hervorhebung und Geltendmachung der nationalen Bildungselemente sieht und so große Anerkennung es verdient, daß man in der neuesten Zeit angefangen hat, diese Elemente zu untersuchen und gebührend zu würdigen, so ist doch nicht schwer zu zeigen, daß der Zweck der Erziehung nicht in der Bildung zur Nationalität als solcher, oder bestimmter — in der Kräftigung und scharfen Ausprägung des Nationalgefühles und Nationalbewußtseins gesucht werden darf. Diese Forderung ist so weit

davon entfernt, der Pädagogik eine neue Bahn zu öffnen, daß sie nur als der Ausdruck des Gefühls einer allerdings sehr wunden Stelle der Gegenwart zu betrachten ist. Einer umsichtigen und durchsichtigen Erziehung gegenüber erscheint sie nicht als ein neues, sondern als ein in ihr wesentlich schon enthaltenes Princip. Jede Erziehung nämlich, die nicht auf vage Ideale allgemeiner Menschenbildung, sondern auf bestimmte sittliche Zwecke hinarbeitet, erhält nothwendig schon von selbst einen nationalen Charakter; denn theils wird dieser durch den lebendigen Gebrauch der Sprache, durch tieferes Verständniß ihres Geistes und das Hineinleben in ihn herbeigeführt, theils ruhen alle Formen der sittlichen Gesinnung und der sittlichen Thätigkeiten so durchaus auf nationalem Boden, daß alle Erziehung zur Sittlichkeit nur vermittelst eines immer festeren Anwachsens auf diesem Boden selbst zu Stande kommen kann. Alle Erziehung trägt und überträgt nothwendig einen bestimmten Nationalcharakter. Sie ist bedingt durch diesen, sie kann und soll kräftigend und abklärend auf das Nationalbewußtsein zurückwirken, aber ein solches **schaffen** kann sie nicht und soll sie nicht. — Und soll etwa die Erziehung um ihres nationalen Zweckes willen das allgemeine Wohlwollen auf die Stamm- und Sprachverwandten beschränken? Sollen etwa die Deutschen auf Kosten ihres unbefangenen Urtheils, das sie vor Franzosen und Engländern voraus haben, zu einer nationalen Ueberschätzung verleitet werden? Nationalitäten werden **nicht gemacht durch Erziehung**, sie müssen **in der Geschichte von selbst wachsen.** Deutsche Wissenschaft, deutsches Leben, deutscher Charakter stehen selbstständig da, und kein Erzieher kann deßhalb mit ihnen und durch sie, indem er zur Sittlichkeit bildet, anders als zur Nationalität bilden."

3. Ueber die Begriffe: Schulerziehung, Schulunterricht, Schulzucht und Schuldisciplin.

§. 218.

Die pädagogischen Begriffe der Ueberschrift sind mehrdeutig. Darum ist es wichtig, ihre Bedeutungen zu kennen, um sie genau unterscheiden und richtig gebrauchen zu lernen.

Schulerziehung wird, wie das Grundwort Erziehung, im weitern und engern Sinne genommen. Im weitern Sinne umfaßt es Alles, was die Schule für Erziehung überhaupt thut — beides durch Unterricht und Zucht. In diesem weitern Sinne ist das Wort genommen, wenn man etwa fragt, worin sich die evangelische Schulerziehung von der katholischen unterscheidet.

Wenn aber Schulerziehung dem Schulunterricht entgegen gesetzt wird: dann steht das Wort im engern Sinne, gleichbedeutend mit Willensbildung.

Wenn man weiter Schulerziehung und Schulzucht neben einander stellt, so hat das erstere Wort eine noch engere Bedeutung. Man versteht dann unter Schulerziehung nur die auf die innere Gesinnung gerichteten pädagogischen Einwirkungen, also z. B. Erziehung zur Gottesfurcht, zur Liebe, zur Demuth, zum Gehorsam, zur Wahrhaftigkeit u. s. w.; unter Schulzucht aber die Summe der Anordnungen und praktischen Handgriffe, durch die der Lehrer eine gute äußere

Zucht herstellt und aufrecht erhält, als: Stille, Aufmerksamkeit, Verträglichkeit, Höflichkeit, kurz Alles, was man zu einer guten äußeren Zucht rechnet. Wenn man daher von einer Schule sagt, daß darin eine gute Zucht walte, so versteht man das Wort Zucht eben von der äußeren guten Ordnung.

Aber auch das Wort Schulzucht wird, wie das Wort Zucht selbst, in verschiedenem Sinne genommen. Welche Bedeutung hat das Wort „Zucht" in folgenden Schriftstellen? „Ihr Väter, reizet eure Kinder nicht zum Zorn, sondern ziehet sie auf in der Zucht und Vermahnung zum Herrn." (Ephes. 6, 4.) „Mein Kind, gehorche der Zucht deines Vaters." (Spr. Sal. 1, 8.) „Die Zucht ist der Weg zum Leben." (Spr. Sal. 10, 7.) „Wer sein Kind in Zucht hält, der wird sich freuen." (Sir. 30, 2.)

Wenn man ferner Schulzucht und Schuldisciplin neben einander stellt; dann versteht man Schulzucht im Sinne von Schulerziehung, Schuldisciplin aber von den auf die äußeren Ordnungen bezüglichen pädagogischen Veranstaltungen. Aber das Wort Schuldisciplin kommt auch wieder im Sinne von Schulerziehung im engern Sinne vor. So in dem Titel einer monographischen Schrift von O. Fr. Kruse: „Schuldisciplin, besonders zum Behuf der sittlichen Hebung der Schuljugend."

Folgendes Bild kann den verschiedenen Umfang der eben besprochenen pädagogischen Begriffe näher veranschaulichen:

Schulerziehung.

Schulerziehung .... Schulunterricht.

Schulerziehung ...... Schulzucht.

Schulzucht .... Schuldisciplin.

Schuldisciplin im Sinne von Schulerziehung im engern Sinne.

4. Willensbildung nach ihrem Werth.

§. 219.

Schon §. 215 haben wir den Werth der Erziehung vor dem des Unterrichts mit berührt. Am Schluß dieser Einleitung zur Lehre von der Erziehung im engern Sinne richten wir noch einmal unsere Aufmerksamkeit auf die hohe Bedeutung der Erziehung, um namentlich jungen Lehrern recht eindrücklich zu machen, wie das Erziehen der Kern und die Seele aller Lehrthätigkeit ist und sein soll.

Der Unterricht hat eine gar große Aufgabe. „Er ist es — wie Kruse schön ausführt — welcher alle Begriffe und Ideen einleitet und vermittelt, welche das Leben und Handeln leiten, regeln und in Uebereinstimmung mit den sittlichen und religiösen Vorschriften bringen sollen.

Wie Irrthümer und Vorurtheile thatsächlich das sittliche Leben sehr verkümmern und verunstalten, ja es verkommen lassen; so müssen im umgekehrten Verhältnisse wahre, richtige und klar aufgefaßte Begriffe höchst fruchtbar auf Herz, Sinn und Charakter einwirken, müssen nothwendig selbst das Leben umwandeln und es von allen anklebenden Fehlern reinigen. Wie das Sonnenlicht eine Pflanze aus dem tiefen dunkeln Schoß der Erde hervorzieht und an das Tageslicht fördert, so muß das Licht wahrer und fruchtbarer Erkenntniß jegliches Streben nach dem Edlen und Höheren erwecken, fördern, nähren und begünstigen. Wahre Erleuchtung bessert die Menschen unter allen Umständen. Besonders können jugendliche, für alles Schöne, Gute und Edle so sehr empfängliche Gemüther von Ideen, wie von einer unmittelbaren Anschauung so lebendig und so tief ergriffen werden, daß sie oft im Stillen für sich eine Sinnesänderung beschließen, oder doch die Worte, worin eine Wahrheit eingekleidet ist, wie ein Spruch, eine Sentenz ihrer Seele unvergeßlich bleiben und ihnen auf ihrem Lebenswege wie warnende Schutzgeister vor Augen schweben.“ Auch nach dem Evangelio ist es erst die erkannte Wahrheit, die da frei macht. Wir haben mit Fleiß die hohe pädagogische Bedeutung des Unterrichts nach ihrem Umfange noch einmal vorgestellt, damit Niemand meine, wir dächten vom Unterricht gering, wenn wir nun doch der Erziehung einen noch höheren Werth beilegen.

Es ist ja unleugbar, daß der Mensch nicht so lebt, wie er denkt, sondern so denkt, wie er lebt. „Es ist eine alte Verkehrtheit — sagt Grobe*) — die Motive unserer Handlungen im Kopfe, anstatt im Herzen zu suchen. Wo die innere Triebfeder ruht, da ruht auch die Kraft, die Kraft zur Ausübung des Guten, wie zur Bekämpfung des Bösen. Der Wagenführer setzt sich aber vorn auf die Locomotive und nicht hinten auf die Appendix; denn bei der Kraft muß auch die Leitung sein. Und der Matrose, oben im Mastkorbe hängend, hat freilich eine große Aussicht und Fernsicht, doch leitet er das Schifflein nicht, und den glücklichen Hafen zwar erspähend, hat er doch keine Kraft auf denselben zuzusteuern. Dort unten am Ruder sitzt der Steuermann, blickt schweigend und denkend hin auf den Compaß und lenkt so ruhig und weise durch Sturm und Wellen des Schiffes Lauf. Darum ist das Herz das eigentliche Centrum, wonach jeder Erzieher mit allem Fleiß zu zielen hat. Herz gut, Alles gut; Herz schlecht, Alles schlecht; denn aus dem Herzen gehet das Leben.“ (Spr. Sal. 24, 20.)

„Es bedarf keines weiteren Beweises — sagt Wiese a. a. O. — daß für die Pädagogik die schwerste Aufgabe nicht auf dem Gebiet des Wissens und Könnens, sondern auf dem des Willens liegt. Was ist Mittheilung von Kenntnissen und alle Kunst der Methodik gegen den berechtigten Anspruch, daß die Erziehung dazu helfe, daß ein Menschen-

---

*) Siehe dessen Schrift: „Werth und Weise der christlichen Erziehung.“

herz fest werde. So ist denn die Bildung des Willens der eigentliche Mittelpunkt der Erziehung."

5. Eintheilung der Erziehungslehre.

§. 220.

Wie man beim Unterrichte unterscheidet:

Lehrer — Schüler — Lehre;

so beim Erziehen:

Erzieher — Zögling — Erziehung.

Hiermit ist die Eintheilung für den gegenwärtigen Theil unserer Schulkunde gegeben.

Erstes Capitel.

Vom Erzieher.

§. 221.

Wenn Jacobus schon von dem Lehrer sagt: „Unterwinde sich nicht Jedermann, Lehrer zu sein"; so dürfen wir mit gesteigertem Ernst den Mahnruf thun: „Unterwinde sich nicht Jedermann, Erzieher zu sein". Als Erzieher ist der Lehrer Hirt seiner Heerde — Seelsorger, geistlicher Vater. Qualis rex, talis grex. Der Erzieher muß das ganz sein, was seine Zöglinge durch ihn werden sollen. Die Persönlichkeit des Erziehers ist daher für die Erziehung von noch höherer Bedeutung als die des Lehrers für's Lehren. Ist's bloß auf's Lernen abgesehen, so übersieht man bei einem sonst geschickten Lehrer sittliche Fehler; beim Erzieher ist die eigene Sittlichkeit eine Grundforderung. Ihm gilt der paulinische Mahnruf nach seiner ganzen Schwere: „Allenthalben stelle dich selbst zum Vorbild guter Werke, mit unverfälschter Lehre, mit Ehrbarkeit." Selbst Rousseau gestand zu, „daß ein Kind unmöglich durch Jemand gut erzogen werden könne, der selbst nicht gut erzogen sei". Daher beschließt G. Baur seine Erziehungslehre mit der Erklärung: „Die tüchtige Persönlichkeit des Erziehers und Lehrers ist und bleibt die zuverlässigste Garantie für das Gelingen pädagogischer Bemühungen, und, wenn in irgend einem menschlichen Berufe, so gilt den Pädagogen das Wort: Werdet besser, so wird's besser!" Ganz ebenso Dr. Wiese a. a. O.: „Nach allen Seiten erweist sich die Persönlichkeit als das wirksamste Bildungsmittel für die Jugend; in ihr fand auch Plato zuletzt die vielbesprochene Frage nach der Lehrbarkeit der Tugend gelöst; Tugend

ist nur lehrbar durch Tugend, indem ihre lebendige Erscheinung Liebe und Nacheiferung weckt."

Die erste Frage an einen christlichen Jugenderzieher ist, wie schon §. 89 ausgeführt worden, die nach seinem Glauben. Selig, wer mit Petro bekennen kann: „Es ist in keinem andern Heil, ist auch kein andrer Name den Menschen gegeben, darinnen wir sollen selig werden, als der Name Jesus Christus."

Die zweite Frage kommt der ersten an Bedeutung gleich; es ist die Frage des Herrn: „Hast du mich lieb?" Ist der evangelische Lehrer von Liebe zu seinem Erlöser erfüllt, so werden die Kinder durch ihn zu gleicher Liebe entzündet werden. Kannst du nun auf jene Frage des Herrn mit Berufung auf die Allwissenheit des Herzenskündigers antworten: „Ja, Herr, du weißt, daß ich dich lieb habe!" dann erst gilt auch dir das Berufungswort: „Weide meine Lämmer!"

Wo Glaube und Liebe, da folgt die Treue von selbst, jene Treue, welche in Demuth sich nie genug thut im Dienste des Herrn, und deren Losung ist: „Thun wir zu viel, so thun wir's Gotte."

Aber es gibt noch besondere Special-Tugenden, ohne welche der Erzieher sein schweres Werk auch nicht gedeihlich würde ausrichten können.

Bei den Persern wurden Königskinder, insbesondere aber der Thronerbe, mit höchster Sorgfalt erzogen. Sie glaubten, daß ein einzelner Erzieher nicht alle die Vollkommenheiten haben könne, zu denen ein solcher Prinz erzogen werden müsse. Daher solle man vier wählen, von denen der erste der Weiseste, der zweite der Gerechteste, der dritte der Besonnenste (Mäßigste), der vierte der Muthigste (Tapferste) sein müsse. In diesen vier Cardinal-Tugenden müsse ein Königskind erzogen werden; eben darum müßten auch seine Erzieher in ihren Persönlichkeiten jene vier Tugenden in möglichster Vollkommenheit repräsentiren.

Sind nicht Christenkinder als Kinder Gottes auch Königskinder? Als solche sollen auch sie zur Weisheit und Gerechtigkeit und zu heiligem Muthe erzogen werden. Eben darum muß aber auch der christliche Erzieher diese Cardinaltugenden selbst besitzen. „Er muß die Weisheit von oben haben, die da ist auf's erste keusch, darnach friedsam, gelinde, läßt ihr sagen, voll Barmherzigkeit und guter Früchte, ohne Heuchelei." Er soll, in Christo gerechtfertigt, nachjagen der Gerechtigkeit des Lebens. Er soll mäßig und nüchtern sein, und auch erfüllt von heiligem Muthe im Kampfe für alles Gute und gegen das Böse.

Aber der Erzieher muß sich auch bei Ausübung des Erziehungsgeschäftes weise, gerecht, besonnen und muthig erweisen.

Die Weisheit in der Erziehung gibt sich darin kund, daß der Erzieher das Ziel der Erziehung klar in's Auge faßt, und daß er die

rechten Mittel in rechter Weise anwendet. Wie viel dazu gehört, werden wir im Verlauf weiter kennen lernen.

Die Gerechtigkeit in der Erziehung gibt sich darin kund, daß der Erzieher von keinem Kind mehr fordert, als es nach dem Maß seiner Kraft leisten kann, und daß er auch Lohn und Strafe nach dem Maß strengster Gerechtigkeit ertheile. Auch hierüber später Specielleres.

Der Erzieher muß im Werk der Erziehung allenthalben Besonnenheit an den Tag legen. Die Tugend der Besonnenheit gibt sich kund in Beherrschung seiner selbst, wenn ihn Unmuth oder Ungeduld befallen will; sie bewahrt ruhige Ueberlegung bei der Wahl und bei Anwendung pädagogischer Zuchtmittel. Diese Besonnenheit schließt weiter in sich jene Geduld, die der schwachen Kinder Jugendfehler (vitia aetatis) tragen kann, nach dem apostolischen Wort: „Wir, die wir stark sind, sollen der Schwachen Gebrechlichkeit tragen" — und: „Den Schwachen bin ich geworden als ein Schwacher, auf daß ich die Schwachen gewinne."

Endlich soll ein Erzieher auch ein muthiger Mann sein. Wir meinen hier nicht bloß jenes freudige Gottvertrauen, das auch bei amtlichen Widerwärtigkeiten den Blick fest nach oben richtet; sondern insbesondere jene sittliche Entschiedenheit, die das Böse nicht tragen mag, sondern ihm überall, neben der nöthigen Milde, auch mit gebührendem Ernste entgegentritt. Wer aus Weichlichkeit oder Feigheit allerlei Unarten seiner Kinder ungerügt durchgehen lassen kann, weil ihm entweder die nöthige Kraft in Verfolgung sittlicher Ziele abgeht, oder weil er aus selbstsüchtigen Interessen der Eltern Unwillen nicht erregen mag: der kann nicht wol Erzieher sein. Auch dem Erzieher gilt das Wort: „Sei stark in dem Herrn und in der Macht seiner Stärke!"

Es sei genug an den bemerkten und beschriebenen Eigenschaften eines guten Erziehers und einer guten Erziehungsweise. Sie fordern so Großes, daß man in Demuth mit Luther sprechen muß: „Wer kann aber in dieser Gebrechlichkeit und Schwachheit der Natur solch Ziel erreichen!" — Nun, erreichen werden wir's freilich nicht; aber mit Ernst darnach ringen; das können und sollen wir. In einer Zeit, wo man sehr geneigt ist, den Lehrer nur als Lehrer hochzustellen, als sei das Erziehen etwas Nebensächliches, muß man den Mahnruf des Fallen*) immer wieder laut ertönen lassen: **„Erzieher** müssen die Lehrer wieder werden, wenn die Schule wieder ihre Würde, ihren Segen erhalten soll. Der Zweck alles Unterrichts ist **die Erziehung."** „Unter den Lehrern — sagt Rothe — sehen wir nicht den Gelehrtesten am beßten unterrichten, sondern denjenigen, welcher die größte **moralische** Wirksamkeit auf seine Schüler ausübt."

*) Siehe dessen: Bildersaal deutscher Dichtung.

Zweites Capitel.

Vom Zögling.

§. 222.

Das Object der Erziehung ist der Zögling. Daß der Erzieher das Object kennen müsse, das von ihm erzogen werden soll, haben wir schon §. 4 ausgesprochen. Aus diesem Grunde haben wir eine ziemlich ausführliche Psychologie unserer Unterrichts- und Erziehungslehre vorausgehen lassen, auf die wir hier in allen ihren Theilen verweisen.

Wozu der Zögling erzogen werden soll, auch das haben wir in unserm Erziehungsbegriff, wie in unserm pädagogischen Princip klar dargelegt.

G. Baur bespricht in dem Capitel, in welchem er vom Zögling handelt: Alter, Geschlecht und Temperament des Zöglings. In wie weit auf diese drei Stücke bei der Erziehung Rücksicht zu nehmen, werden wir passenden Orts in der Erziehungslehre selbst mit erörtern.

So liegt es denn in der Anlage unseres Werkes begründet, daß gegenwärtiges Capitel so kurz ausfallen mußte, als es der Fall ist. Es kann kaum ein Capitel genannt werden.

Drittes Capitel.

Von der Erziehung oder Willensbildung.

Allgemeines.

1. Möglichkeit der Willensbildung.

§. 223.

Die Frage, ob Willenserziehung möglich, wird verneint und bejahet. Der Determinismus leugnet, der Indeterminismus behauptet sie. Gehen wir auf die Sache näher ein.

Determiniren heißt bestimmen. Ist der menschliche Wille determinirt, dann bestimmt er sich nicht selbst, sondern wird bestimmt. Von woher bestimmt?

Man unterscheidet dogmatischen und philosophischen Determinismus.

Der dogmatische Determinismus ruht auf dem Satze, daß wir als Geschöpfe nach unserm ganzen leiblichen und geistigen Sein vom Schöpfer abhängen. Gott gab das Maß der Gaben, die wir haben; er bestimmt, was wir thun und lassen sollen, er gibt Kraft und Gelegenheiten zu all unserm Thun. Der Prädestinatianer fragt da: was kann der Mensch wider Gott? und antwortet: Nichts, gar nichts. Kann

denn aber der Mensch nicht bewußt widerstreben? Kann er sich nicht für und wider Gott bestimmen? Hat er nicht die Freiheit, Gutes und Böses zu erwählen? Weil er das kann, so ist sein Thun und Lassen keineswegs prädestinirt — sein Wille ist indeterminirt. Hier treten nun freilich Nöthigung und Freiheit in ein eigenthümliches Verhältniß zu einander. Wie ist es möglich, daß dem göttlichen Sollen gegenüber ein freies Wollen der Menschen bestehen kann? Das ist möglich, wie wir schon einmal ausgeführt haben. Denn das göttliche Sollen ist ein Gebot seiner Liebe gegen uns, das nur unser Beßtes, unser zeitliches und ewiges Wohl will. Erkennt der vernünftige Mensch in Gottes Willen die Güte und Liebe seines Schöpfers, dann erwacht in ihm Gegenliebe, die ihn zum freien und freudigen Gehorsam treibt. Daher ist — was hier noch einmal hervorzuheben — die Liebe das einende Band zwischen göttlichem Sollen und menschlichem Wollen, die Versöhnung zwischen moralischer Nothwendigkeit und sittlicher Freiheit. In der Liebe sind wir beides, Gottes Knechte und Gottes freie Kinder.

Der philosophische Determinismus wendet das Gesetz der Nothwendigkeit, das im Reiche der äußern Natur herrscht, auch auf die persönlichen oder geistigen Wesen an. Der Determinist Schopenhauer sagt in der Schrift: „Die beiden Grundprobleme der Ethik", „daß der Wille und Charakter jedem Individuum so entschieden schon angeboren sei, daß er durch nichts, auch durch keinen erziehenden Einfluß geändert werden könne. Dem Boshaften sei seine Bosheit ebenso angeboren, wie der Schlange ihre Giftzähne und ihre Giftblase; so wenig, wie sie, könne er es ändern; dieß dennoch zu hoffen, sei ein Traum der Moralisten." Diese Lehre hebt alle Zurechnung, folglich alle Sittlichkeit auf, sie läßt die Annahme einer sittlichen Weltordnung als einen Traum erscheinen, ihr ist darum auch alle Pädagogik ein thörichter Wahn und vergebliche Mühe.

Der philosophische Indeterminismus anders. Er setzt Freiheit des menschlichen Willens, darum auch die Möglichkeit der Erziehung zur Erreichung der menschlichen Bestimmung. Der christliche Erzieher aber — der hält erst recht fest an der Freiheit des Willens; darum ist ihm die Erziehung eine erhabene Pflicht, deren rechte Ausübung von gesegnetstem Erfolg begleitet sein kann und wirklich ist.

2. Die Mittel der Willensbildung.

§. 224.

Die Schulerziehung hat eigentlich nur zwei Mittel, auf den Willen bildend einzuwirken: den Unterricht und die Schulzucht.

a. Das erste und wichtigste Mittel der Willensbildung ist unstreitig der Unterricht; denn alle Uebungen des Lernens sind immer zugleich Uebungen des Willens. Es kommt auch nicht ein Erkenntnißact zu

Stande, wobei nicht der Wille concurrirte, und je geistiger die Erkenntnißacte werden, desto geistiger auch das mit denselben verbundene Wollen. Wir müssen das hier ein wenig weiter ausführen.

Die einfachsten Erkenntnißacte sind die des sinnlichen Wahrnehmens. Keine Wahrnehmung geschieht ohne Aufmerksamkeit; diese ist aber ein actives Verhalten der Seele — ein Willensact. Die unzähligen Uebungen, welche der Anschauungsunterricht anregt, sind mithin eben so viele Uebungen des elementaren Wollens, als sie Uebungen des elementaren Erkennens sind.

Dem Kinde werden in und außer der Schule unzählige Worte und Gedanken zugeführt, die es merken soll. Bei jeder Gedächtnißübung ist immer zugleich der Wille thätig. Ist der Stoff schwer zu merken, so bedarf es selbst bei der an sich fast mechanischen Thätigkeit des Memorirens einer nicht geringen Willensenergie.

Das gedächtnißmäßige Lernen nennt man conceptives. So oft der Geist eine neue Vorstellung in sich aufnimmt, findet eine Conception statt. Von den bloßen Conceptionen unterscheidet sich das verstandesmäßige Lernen — Perception genannt. Erst wenn das Kind die Begriffe einer Rede einsehen gelernt, hat es den Sinn der Rede verstanden — dieselbe percipirt. Bildender Unterricht erhebt stetig die vorerst bloß gemerkten Vorstellungen in's Licht des Verständnisses, macht die Conceptionen zu Perceptionen. Die Anstrengungen des Geistes, Begriffe, Regeln, Beweise und dergleichen einzusehen, sind viel energischer als die des bloßen Concipirens. Das Verstehen erfordert oft ein wahres Ringen des Geistes, eine ungewöhnliche Kraftanstrengung. So ist hier wieder klar, daß auch alle Arten von Denkübungen zugleich Willensübungen sind und sein müssen.

Der Unterricht soll endlich auch so ertheilt werden, daß er die eigene Productivität der Kinder anregt. Wenn aber das Kind Aufgaben bekommt, die es nach eigner Ueberlegung lösen soll; so kommt hier erst recht der Wille in Betracht. Versteht es der Lehrer, den Fleiß der Kinder anzuregen, so thun letztere aus eigner Bewegung oft mehr, als von ihnen gefordert worden. So oft das bei einem Kinde der Fall ist, bethätigt sich schon seine freie Selbstbestimmung. Gute Lehrer geben oft absichtlich nur mäßige Aufgaben, mit dem Bemerken, daß es jedem Kinde frei stehe, auch mehr zu arbeiten. Diejenigen Kinder, in denen die Selbstthätigkeit erwacht ist, werden das thun.

Es wirkt jeder Unterrichtsgegenstand in seiner Weise auf den Willen ein, am tiefsten aber die Religion, weil diese zugleich Grundgesinnungen in der Seele wirkt, aus denen das sittliche Handeln des Menschen stetig hervorgehen soll. So übt also aller Unterricht zugleich erziehlich; denn er ist überall mit einer geistigen Zucht

verbunden. Er setzt überall Willigkeit zum Lernen voraus und rechnet auf diese.

b. Das zweite Hauptmittel der Willensbildung liegt in der Schulzucht. Die Schule ist ein organisch geordnetes Gemeinleben. Der Lehrer ist das Haupt, gleichsam der Regent seiner Kinderschaar; die Kinder stehen zu ihm im Verhältniß der Unterthänigkeit. Der Wille des Lehrers ist das Gesetz der Schule, den die Kinder zu respectiren haben. Nichts wird während der täglichen Schulzeiten in das bloße Belieben der Kinder gestellt, oder ihren Launen überlassen; vielmehr muß sich der kindliche Wille gewöhnen, sich in den gesetzlichen Schranken zu bewegen, die des Lehrers Wille stetig vorzeichnet. Hier befindet sich das Kind in einer fortgesetzten Uebung der Selbstverleugnung und Unterordnung unter einen höheren Willen. So öffnet sich hier wieder ein weites Feld der mannichfaltigsten Uebungen der Willensbildung.

Endlich hat das Kind in seinem Verhalten auch vielfältig auf seine Mitschüler Rücksicht zu nehmen. Auch nach dieser Seite hin eröffnet sich ein weites Feld von Pflichten der tragenden, selbstverleugnenden, dienenden Liebe u. s. w. So wird das Leben in der Schule für das Kind eine rechte Schule des Lebens. Unsere Erziehungslehre wird das im Einzelnen weiter ausführen.

3. Allgemeinste Eintheilung der Willensbildung.

§. 225.

Man unterscheidet: Lehre von der Willensbildung an sich, und angewandte Willensbildung; letztere heißt gewöhnlich angewandte Erziehungslehre. Der erste Theil verhält sich zum zweiten wie Theorie zur Praxis, also wie Lehre zur Anwendung.

Erster Abschnitt der Willensbildungslehre.

Von der Willensbildung an sich.

Stufen der Willensbildung.

§. 226.

Ziel aller Willensbildung ist, formal ausgedrückt, die Freiheit des Willens, die freie Selbstbestimmung. Das Kind soll lernen Alles, was es zu thun schuldig, in freier Liebe zum Gesetz und zum Gesetzgeber thun. Denn nur die Liebe ist aller Gesetze wahre Erfüllung.

Zu diesem freien Liebesgehorsam zu erziehen, ist also die Aufgabe der Willenserziehung. Aber welch' ein langer Weg von den ersten

Willenstrieben an bis hinauf zur vollkommenen Willensfreiheit! Welch' große Schwierigkeiten bereitet das verkehrte und sündliche Wesen des Kindes, seine Eigen- und Widerwilligkeit der Willensbildung, daß da oft auch der einsichtigste und erfahrenste Erzieher rathlos wird. Ohne den Zwang einer weise berechneten Zucht ist Willenserziehung gar nicht möglich. Verträgt sich denn aber dieser Zwang mit der Willensfreiheit? Ist denn ein erzwungener Gehorsam ein freier? Kann Zwang je zur Freiheit führen? Hier tritt uns eben ein höchst wichtiges Problem entgegen, das wir in die Frage fassen wollen: Wie habe ich's anzufangen, daß das Kind, indem ich durch Geltendmachung meines Willens seine Freiheit einschränke und es mir unterwürfig mache, dennoch frei handeln lerne? Unsere Erziehungslehre wird das nachzuweisen haben. Hier merken wir uns aber: „Nur diejenige Erziehung zum Wollen wird die rechte sein, welche die keimende Selbstständigkeit im Kinde so achtet, daß auf die Erziehung des Willens durch Andere die Bildung desselben als Selbstthat folgt, die alsdann das ganze Leben hindurch in Uebung erhalten wird.“ (Dr. Wiese.)

Im Allgemeinen lassen sich nun in der Entwicklung des Willenslebens drei Hauptstufen unterscheiden. Auf der niedrigsten Stufe regt sich der Wille in Form von Trieben. Die allerersten Triebe sind noch unbewußt; erst wenn diese Naturtriebe zu bewußten werden, werden sie zu Willenstrieben. So lange aber das Kind noch nicht verständig ist, vermag es auch seine bewußten Willenstriebe noch nicht verständig zu ordnen. Da tritt nun die Verständigkeit der Eltern und Erzieher ein, welche des Kindes Thun und Lassen ganz unmittelbar leiten. Diese Stufe und Weise pädagogischer Einwirkung auf das Willensleben der Kinder wollen wir die unmittelbare Willensbildung nennen.

Wenn die Erkenntnißkräfte sich bis dahin entwickelt haben, daß das Kind in seiner kindlichen Lebenssphäre zu überlegen anfängt, ob und wie es etwas thun soll; wenn es sich dann erst in Folge seiner kleinen Ueberlegungen zum Handeln entschließt: dann beginnt bei ihm das verständige Wollen. Von da ab wenden sich nun die Erzieher an den aufwachenden Verstand des Kindes, um durch ihn auf seinen Willen einzuwirken; denn von da geben die Erzieher, und zwar in angemessener Steigerung, dem Kinde allerlei Befehle, die es zu befolgen hat. Wird der Gehorsam von Seiten des Kindes verweigert, vielleicht gar beharrlich und mit Trotz verweigert, so treten Züchtigungen ein, die dem Gebote Nachdruck geben und zum Gehorsam zwingen sollen. Denn wo das Recht zu gebieten ist, da ist auch das Recht, die Uebertreter der Gebote zu strafen. Diese Stufe und Weise pädagogischen Einwirkens auf das Willensleben der Kinder wollen wir Willenserziehung nach dem Gesetz der Zucht nennen.

Die streng gesetzliche Zucht übt einen Zwang auf die Willensentschließungen des Kindes aus. Man kann durch gesetzliche Zucht wol Gehorsam erzielen, aber durch sie allein nicht jenen freien und willigen Liebesgehorsam, der auch ohne die Zucht der Strafe das Gesetz erfüllt. Darum darf auch die Zucht der Strafe nur soweit eintreten, als es wirklich nöthig ist. Daneben muß noch eine andere Weise Platz greifen, welche der eignen Entschließung des Kindes Raum läßt. Es geschieht das, wenn man das Kind zu einer Pflichterfüllung nur ermahnt, vor Uebertretung es warnt u. s. w. Das ist aber ganz die Weise, wie das Evangelium auf den Willen der Menschen wirken will, das zu seiner Annahme wol einladet und nöthiget, aber durchaus nicht zwingt. Wir erinnern an das Wort des Herrn im Gleichniß vom großen Abendmahl, wo er zu seinem Diener spricht: „Nöthige sie herein zu kommen, daß mein Haus voll werde." Es verhalten sich in der That die zweite und dritte Weise, auf das Willensleben der Kinder bildend einzuwirken, wie auf dem Gebiete des Reiches Gottes Gesetz und Evangelium, oder aber wie Furchtgehorsam zum Liebesgehorsam. Da das Evangelium das Gesetz der Freiheit heißt, so können wir nun die dritte Stufe oder Weise, auf den Willen der Kinder pädagogisch einzuwirken, als Willenserziehung nach dem Gesetz der Freiheit bezeichnen.

Es hat sich uns ergeben, daß wir die Willensbildung an sich in folgenden drei Stufen zu behandeln haben:

I. Unmittelbare Willensbildung.

II. Willensbildung nach dem Gesetz der Zucht.

III. Willenserziehung nach dem Gesetz der Freiheit.

Es haben diese drei Stufen zur Basis die drei Stufen des Willenslebens, die wir in der Psychologie mit den Namen:

Willenstriebe — Willkür — Wille bezeichnet haben.

Uebrigens versteht es sich von selbst, daß in praxi diese Stufen sich nicht nach Zeitabschnitten scharf sondern lassen; sie schieben sich in einander und gehen neben einander. Denken wir uns die Erziehungszeit bis zum 21. Lebensjahre gehend, so könnten wir wol drei Abschnitte bilden: von 1—7, 7—14, 14—21, und nun sagen: in der Zeit bis zum 7. Lebensjahre steht das Kind vorherrschend unter der unmittelbaren Willensbildung; in der Zeit vom 7. bis zum 14. Lebensjahre vorherrschend unter dem Gesetz der Zucht; in der Zeit vom 14. bis 21. Lebensjahre vorherrschend unter dem Gesetz der Freiheit.

Erste Stufe der Willensbildung
oder
Die unmittelbare Willenserziehung.

Einleitung.

§. 227.

Nach Jean Paul fängt alle Erziehung beim Gehorsam an; denn „das eigentlich menschliche Leben zeigt sich auch beim Kinde zuerst in seinen Willensäußerungen" — die der Leitung bedürfen. Der Eigenwille entwickelt sich sehr früh und wird zu einer Macht, wenn ihm die Erzieher nicht entgegen wirken. Er kann bis zum sechsten Lebensjahre so stark werden, daß die jetzt eintretende Schulerziehung mit seiner Bekämpfung lange zu thun hat. Mütter, die über ihre Kinder nicht mehr Herr werden können, freuen sich auf die Zeit, wo sie sie der Schule übergeben können, von der sie zunächst weniger erwarten, daß ihre Kinder da viel lernen, als vielmehr, daß sie folgen lernen. Kant sagt: „Disciplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an, ihn den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieß muß aber frühe geschehen. So schickt man z. B. Kinder Anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen und pünktlich das zu beobachten, was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht in Zukunft jeden ihrer Einfälle wirklich und augenblicklich in Ausübung bringen mögen."

Die Mittel, durch welche die Elementarclasse auf das noch wenig entwickelte und wenig feste Willensleben der Kleinen bildend einwirkt, sind insbesondere: Gewöhnung und Gewährung — Verhütung und Behütung — Vorbild.

A. Gewöhnung und Gewährung.

a. Gewöhnung.

§. 228.

α. Wesen. Gewohnheit ist eine durch lange und stetige Uebung angeeignete Weise irgend eines Thuns oder Verhaltens, es betreffe nun eine leibliche oder eine geistige Uebung oder Fertigkeit. Was zur Gewohnheit geworden, das thut man ganz unwillkürlich und unbewußt. Hat sich ein Kind angewöhnt, mit der linken Hand zu essen, so kann ihm die Mutter den Löffel 100 und 1000 mal in die rechte Hand geben — im Umsehen nimmt ihn das Kind immer wieder in die linke Hand. Wird ein zur Zerstreuung geneigtes Kind nicht gleich von Anfang des Schullebens an Aufmerksamkeit gewöhnt, dann wird es später sehr schwer, es der Zerstreutheit zu entreißen und an dauerndes Aufmerken

zu gewöhnen. Gute und üble Angewöhnungen werden zuletzt eine Macht, die nur schwer wieder überwunden werden kann. Was zur Gewohnheit geworden, ist wie ein angeborner Naturtrieb. Daher sagt man: Consuetudo est altera natura. Das Sprüchwort: „Jung gewohnt, alt gethan" — und der Salomonische Spruch: „Wie man den Knaben gewöhnt, davon läßt er nicht, wenn er alt ist" — besagen dasselbe.

Die Gewöhnung ist darum ein überaus wichtiges Mittel der ersten Willensbildung, sie ist eine Grundlage für alle höheren Stufen der Willenserziehung. Im Schulleben erstrecken sich die Gewöhnungen theils auf das äußere Wohlverhalten der Kinder, theils auf ihr Verhalten beim Unterricht.

Was das äußere Verhalten betrifft, so sollen die Kinder sich gewöhnen, sittsam zu kommen und zu gehen, während des Unterrichts nicht zu plaudern, sich in der Schule still zu verhalten, anständig zu sitzen, ihre Schulbücher reinlich zu halten, beim Kommen und Gehen zu grüßen u. dergl. m.

Beim Unterricht werden die Kinder gewöhnt an lautes, lautreines, richtig betontes Sprechen, an Aufmerksamkeit, an anhaltendes Denken, an geordnetes Wiedererzählen und dergl.

β. Methodisches Verfahren. Bei der Gewöhnung kommt Alles auf den Lehrer an. Ein Lehrer, der selbst gut spricht, in jeder Beziehung ein Mann der Ordnung ist, wird nicht dulden, daß seine Kinder schlecht sprechen, oder sich irgendwie unordentlich verhalten. Es wird ihm immer vorschweben das Bild einer Schule, in der sich die Kinder nach allen Seiten hin so verhalten, wie es eben in einer guten Schule sein muß. Das hierbei zu beobachtende methodische Verfahren beruht auf der einzigen Regel: Das Kind werde durch Wort und Vorbild stetig zu Verhaltungsweisen angehalten, die es zu aller Zeit beobachten soll. Bei der großen Beweglichkeit und Unstetigkeit kleiner Kinder muß der Lehrer unausgesetzt zu dem anhalten, was sie thun sollen. Darüber mag er oft recht ermüden; aber es ist nothwendig, daß er's thue. Ganz besonders möge der Lehrer stetig bedacht sein, seine Kinder zu gewöhnen an Stille, an Aufmerksamkeit und an Denken.

Das Kind soll in der Schule auf bestimmte Zeit still sitzen. Da muß es denn die Glieder seines Körpers, insbesondere auch den Mund, in ungewohnte Zucht nehmen. Das Ruhigsitzen und Stillesein fällt ihm anfänglich sehr schwer. Hier hat nun der verständige Lehrer der kindlichen Natur gewisse Concessionen zu machen. Aber wie? Dadurch, daß er absichtlich körperliche Bewegungen veranlaßt, die sich mit dem Unterrichte leicht verbinden lassen. Dahin gehören: das Aufheben der rechten Hand von den Kindern, die dadurch anzeigen wollen, daß sie die Antwort wissen und zu sagen bereit sind; ferner das Aufstehen der Kinder, die vom Lehrer zum Antworten aufgefordert werden; weiter das Aufstehen der ganzen Classe, wenn ein Satz oder ein Spruch oder Verse eines Gedichtes im Chor gesprochen werden sollen; ebenso das commando=

mäßige Ausführen gewisser Handbewegungen, durch die man der Schläfrigkeit wehren und Munterkeit erzeugen will, als: Rechte Hand hoch! Ab! Linke Hand hoch! Ab! Beide Hände hoch! Ab! Rechte Hand vor! Zurück! Wenn Recruten durch anhaltendes Exerciren ermüdet sind, dann heißt es: „Rührt Euch!" und die nun eintretende freie Bewegung wirkt Sammlung der Kraft. In der Unterclasse lasse man die Kleinen auch öfter aufstehen und „sich rühren", d. i. Hände und Oberkörper auf eine halbe Minute tüchtig schütteln. Das macht munter, dazu lustig zu neuer Lernarbeit.

An Aufmerksamkeit muß man die Kinder von Anfang des Schullebens und fortgesetzt zu gewöhnen suchen, so lange, bis das Kind seinen Geist auf den Gegenstand auch ohne Erinnern beharrlich richtet. Man lasse darum die Kinder sich so setzen, daß der Lehrer Aller Augen sehen kann. Alle Kinder richten den Blick auf den Lehrer, der Lehrer seinen Blick auf alle Kinder. Auge ruht da auf Auge; denn durch's Auge schaut der Lehrer, so zu sagen, den Geist seiner Kinder. Der geübte Lehrer erkennt aus der Art, wie das Auge sich auf den Lehrer richtet, ob mit freudigem Interesse, oder aber matt und lässig, vielleicht gar umherschweifend, ob das Kind in seinem Geiste der Sache Aufmerksamkeit schenkt oder nicht. Bemerkt er, daß die Aufmerksamkeit fehlt, so fordere er von dem betreffenden Kinde ein eben gesprochenes Wort zu wiederholen, oder auf eine an die Classe gestellte Frage die Antwort zu sagen. Vermag das Kind der Forderung nicht zu genügen, dann bemerke er: „Ich sah dir's wol an, daß du nicht Acht gabest." Die Kinder merken dann bald, wie der Lehrer es ihnen ansieht, ob sie aufmerken oder nicht, und das spornt sie an zur Aufmerksamkeit. Bei 60 bis 80 Kindern ist es keine leichte Aufgabe für den Elementarlehrer, die Aufmerksamkeit aller zu controliren und stetig anzuregen. Es ist aber ein herrlicher Anblick, wenn's der Lehrer dahin gebracht hat, daß alle Kinder der Classe gespannte Aufmerksamkeit zeigen. Wenn der Unterricht stofflich interessant ist, formell faßlich und anregend ertheilt wird, so reizt er von selbst zu reger Aufmerksamkeit, daß es da vielen Ermunterns nicht bedarf.

Wie an Aufmerksamkeit, so gewöhne der Lehrer seine Kinder auch an Denken. Durch zu weniges und zu leichtes Fragen kann eine ganze Classe zuletzt ganz denkfaul werden. Denken weckt Denken, und ein an Denken gewöhntes Kind handelt auch mit Ueberlegung; es lernt stetig bedenken, was es thun oder nicht thun darf, und wie es das Erlaubte ausführe. Aber nur denkanregender Unterricht macht geübt im Denken, überlegsam im Handeln. Wie viel gehört aber dazu, genau zu bemessen, welche Denkfragen man dem Kinde auf jeder Stufe seiner intellectuellen Bildung geben kann und muß, wenn das Denken schrittweis auf immer höhere Stufen der Denkgeübtheit gebracht werden soll.

γ. Werth. Gute Gewöhnungen erleichtern das Schulhalten und wirken wohlthätig für's ganze Leben; denn: „Wie man einen gewöhnt,

so läßt er nicht davon, wenn er alt ist." **Plutarch** nennt sogar die Tugend „eine lange Gewohnheit". Wenn aber **Deinhardt** in der Schmid'schen Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens sagt, daß die Gewöhnung und Gewohnheit gewissermaßen das Wesen der Erziehung selbst bezeichne — so scheint uns das ein wenig zu viel gesagt; denn an sich sind Gewohnheiten, weil nicht aus innerster freier Selbstbestimmung hervorgehend, nicht das Ziel, folglich auch nicht das Wesen der Erziehung.

Zusatz. Auch die Chinesen legen bei ihrer Erziehung auf die Gewöhnung einen großen Werth. In Betreff der Aufmerksamkeit bestimmt ihre Pädagogik: „Beim Lesen müssen Augen, Geist und Ohr nur auf den einen Gegenstand gerichtet sein, und der Schüler darf nicht eine Sache mit dem Munde lesen, während er im Geiste mit etwas Anderm beschäftigt ist." (Dr. **Cramer** a. a. O. B. II. S. 10.)

b. Gewährung.

§. 229.

So nöthig es ist, den kindlichen Willen während der ersten Stufe seiner Willensbildung unmittelbar zu leiten; so muß man darin doch auch Maß halten. Man darf den Willen des Kindes nicht bis dahin beschränken, daß jede eigne Willensregung gleichsam völlig unterdrückt wird. Wenn man sagt, daß vor allem der Wille des Kindes gebrochen werden müsse, so kann das doch nur vom trotzigen Eigenwillen gemeint sein, nicht vom Willen überhaupt, als sollte und müßte das Kind vor allem willenlos gemacht werden. (Das wäre ein jesuitischer Grundsatz. Siehe Theil V. über Erziehung der Jesuiten.) Das Kind soll ja wollen lernen. Darum verbinde man schon bei den Kleinen mit der Gewöhnung auch die Gewährung. Letztere besteht darin, daß man das Kind öfter absichtlich sich selbst überläßt, damit es thue, was es selbst will. Es tritt der Erzieher in solchem Falle erst dann wieder an das Kind heran, wenn er merkt, daß es Unrechtes thut oder thun will. Hierbei kommt es wol vor, daß sich das Kind durch eigenwilliges Thun Schaden zufügt. Hat es durch verbotenen Gebrauch scharfer Gegenstände sich verwundet, so wird es nun durch Schaden klug, begreift den Grund des Verbots der sorgsamen Mutter und beachtet es vorkommenden Falls besser.

B. Verhütung und Behütung.

§. 230.

α. Wesen. Verhütung besteht darin, daß der Erzieher vom Kinde absichtlich fern hält, was diesem sittlich nachtheilig werden könnte. Die Behütung ist damit nahe verwandt.

β. Weise. Durch Verhütung wird der Wille des Kindes ebenfalls unmittelbar geleitet, jedoch nur negativ. Schon das elterliche Haus übt sie. Gute Eltern wachen sorgsam darüber, daß ihre Kinder von

unartigen Kindern nicht sehen und hören, was ihre bessern Gewohnheiten und Sitten verderben könnte. Auch in der Schule kann und soll der Lehrer Verhütung üben. Gesetzt, er wollte nach einer Religionsstunde ein ausgestopftes Thier besprechen; so würde dieser Gegenstand die Kleinen gewiß zerstreuen, wenn er ihn vor der Religionsstunde mit in das Lehrzimmer brächte. Diese Störung der Aufmerksamkeit kann er leicht verhüten. Bemerkt er, daß zwei nebeneinander sitzende Kinder so plauderhaft sind, daß sie auch durch wiederholtes Erinnern von dieser Unart nicht lassen: so setzt er sie getrennt. Will man, daß die Kinder ohne Drängen und Stoßen aus der Schule gehen, so entlasse man sie bankweise; denn hier gilt die alte Regel: Divide et impera! Wenn man als Regel festhält, daß immer die Kinder der Bank, die am stillsten und ordentlichsten sitzen, zuerst entlassen werden; so kann man versichert sein, daß die obern Bänke sich diese kleine Beschämung bald ersparen werden. In Unter- und Mittelclasse ist diese einfache Maßregel ganz wirksam. Wenn die Kinder auf dem Heimgange sich unartig betragen, so kann das der Lehrer dadurch verhüten, daß er entweder einige bessere Kinder für wohlanständiges Verhalten auf dem Schulwege verantwortlich macht, oder aber, daß er diejenigen Kinder, welche sich ungebührlich betragen, etwas später entläßt. Die altchinesische Pädagogik enthält zur Verhütung von dergleichen Unordnung ähnliche Bestimmungen. Da heißt es unter anderm: „Ist die Schule zu zahlreich, so mache man Abtheilungen beim Nachhausegehen, indem man die zuerst entläßt, die am weitesten von der Schule entfernt wohnen, oder auch, indem man die jüngsten zuerst wegschickt. Auf dem Wege dürfen die Kinder nicht spielen!"

Die Kinder kommen oft vor der gesetzlichen Zeit zur Schule, und treiben da wol allerlei Unfug. Der Lehrer kann das leicht verhüten, theils dadurch, daß er den Classenältesten für die Ruhe vor der Schule verantwortlich macht, oder aber daß er selbst sich 10 Minuten vor Schulanfang in der Classe einfindet. Wenn jedes kommende Kind seinen Platz sofort still einnehmen und für den Unterricht etwas durchgehen muß: so wird Alles verhütet, was die Kinder für die kommende Religionsstunde zerstreuen könnte.

Die Unaufmerksamkeit wird meist verhütet, wenn der Lehrer seinen Unterricht interessant zu machen weiß. Darum kann der treue Lehrer durch gewissenhafte Vorbereitung viel Zerstreuung und Unaufmerksamkeit verhüten. Auch gute Lehrer machen die Erfahrung, daß es in den Unterrichtsstunden dann nicht nach Wunsch geht, wenn sie an gnügender Vorbereitung behindert gewesen.

γ. Werth und Grenzen der Verhütung. Daß Verhütung und Behütung ihren Werth für die Erziehung haben, liegt auf der Hand. Sie haben ihn nicht bloß für das erste Kindesalter, sondern selbst für das Knaben- und Jünglingsalter. Wie viele Jünglinge und Jungfrauen mögen dadurch vor gefährlichen Abwegen und sittlichen Verirrungen be-

wahrt geblieben sein, daß treue Eltern oder Lehrer sie von verführerischen Gesellschaften fern hielten. Diese Behütung hat ja selbst auch in der christlichen Moral ihre Bedeutung, wie uns die sechste Bitte des heil. Vaterunsers lehrt. Siehe noch 1. Tim. 6, 20. 2. Tim. 3, 5. Tit. 3, 10.

Freilich ist es auch wahr, daß man in der Verhütung und Behütung zu weit gehen kann. Eine über das Maß gehende Abgeschlossenheit der Jugend von dem Umgange mit Menschen bewahrt vielleicht vor dieser oder jener Versuchung, birgt aber in sich oft Reize zu viel schlimmern Dingen als die sind, vor denen jene Abgeschlossenheit bewahren sollte. Werden dem Jünglinge die Gelegenheiten zum Kampf mit den Versuchungen entzogen, so benimmt man ihm die Gelegenheit seinen Charakter zu stählen. Kinder — und von deren Erziehung ist ja in unserer Schulkunde allein die Rede — gleichen aber immer den schwachen Bäumchen, die der Gärtner anbindet; dadurch beschränkt er zwar bis auf die Zeit ihrer Erstarkung ihre freie Bewegung, aber er verhütet auch, daß wilde Stürme sie nicht knicken. Man nehme aber dieß Gleichniß nur als das, was es ist: denn Seelen pflegt man anders als Bäume. (Siehe später Luther's Urtheil über zu abgeschlossene Erziehung.)

C. Vorbild.

§. 231.

Auch schon auf das erste kindliche Alter wirkt das Thun der Eltern anregend; denn es weckt den Nachahmungstrieb. Es ist unberechenbar, wie ganz im Stillen das mannichfaltige Thun der Eltern das Denken und den Thätigkeitstrieb der Kinder anregt und befruchtet. „Ohne vorsprechen zu wollen, ohne absichtlich vorzusingen, vorzumalen, ist alles Sprechen und Thun der Mütter und Lehrer eine stille Aufforderung zur Imitation für das Kind." Wie oft versuchen die Kleinen, der Mutter oder dem Vater bei der täglichen Arbeit Hülfe zu leisten, trotz ihres Unvermögens und Ungeschicks. Dieser Nachahmungstrieb hat auch für die Schulerziehung große Bedeutung; er unterstützt nicht nur das Lernen (er ist ja im Grunde ein Lerntrieb), sondern auch das sittliche Verhalten der Kinder. Er wird geweckt durch das Vorbild des Lehrers. Ist der Lehrer ein Muster von Pünktlichkeit, so werden sich seine Kinder bald auch pünktlich gewöhnen. Ist der Lehrer in seiner Schule freudig thätig, so werden auch seine Kinder regsam und thätig sein. Ist der Lehrer freundlich in dem Umgange mit den Kindern, so werden die Kinder auch untereinander freundlich sein. So in vielen andern Fällen. Es ist darum die apostolische Ermahnung gerade für den Erzieher von hoher Bedeutung: „Allenthalben stelle dich selbst zum Vorbild guter Werke!" wie die andere: „Werdet Vorbilder der Heerde!" Wenn Seneca von den Menschen im Allgemeinen sagt, daß „sie den Augen mehr glauben als den Ohren"; so gilt das von Kindern

erst recht. Ebenso hat das Wort Plato's pädagogische Bedeutung: „Die bloße Nähe eines göttlich-gesinnten Mannes gibt Kraft zum Guten, wie man in der Nähe eines muthigen Kriegers selbst muthig wird."

Zweite Stufe der Willensbildung
oder
die Erziehung nach dem Gesetz der Zucht.

Einleitung.

§. 232.

Mit der Entwicklung der intellectuellen Kraft des Kindes tritt auch sein Willensleben in ein höheres Stadium ein; denn verständiges Denken und verständiges Wollen gehen — so soll es wenigstens bei normaler Entwicklung sein — Hand in Hand. Je mehr aber das Willensleben zum verständigen Wollen wird, desto mehr tritt die unmittelbare Leitung der kindlichen Triebe zurück; der Wille kommt nun unter das Gesetz — Gebote regeln das Thun und Lassen des Kindes. In diesem erwacht jetzt auch das Sittengesetz mehr und mehr, und gelangt, insbesondere durch Hülfe des Religions-Unterrichts, zu immer größerer Klarheit, so daß der Gehorsam vom Kinde als religiöse Pflicht erkannt wird.

Leider entwickelt sich im Kinde frühzeitig auch ein verkehrter Wille, der sich als Eigenwille, Widerwilligkeit, Widersetzlichkeit und Trotz dem Willen seiner Erzieher widerstrebend entgegenstellt. Wenn das Kind seinen Erziehern den Gehorsam verweigert, dann thut es Unrecht und verfällt der Strafe. Eigentliche Bestrafung erscheint in der Erziehung erst gerechtfertigt, wenn dem Kinde eine Verschuldung beigemessen, wenn sein Ungehorsam als ein bewußter und vorsätzlicher angesehen werden kann. Das zu bestrafende Schulkind muß so weit verständig geworden sein, daß es wissen und einsehen kann, warum es gestraft wird und daß seine Bestrafung eine verdiente ist. Diese Erkenntniß kommt dem Kinde oft schon sehr früh. Wenn die Mutter dem 2-, 3-jährigen Kinde wegen einer Unart oder wegen Trotz u. dergl. eine leichte Züchtigung gibt, da will es der Strafe wehren mit dem ängstlichen Ruf: „Will's nicht wieder thun"! Solcher Ruf zeugt, daß das Kind ein Bewußtsein seines Unrechts habe.

Während des schulpflichtigen Alters steht das Kind im Allgemeinen unter dem Gesetz der Zucht, jedoch auch hier so, daß daneben seinem freien Wollen, das ja immer höchstes Ziel der Erziehung bleibt, Raum gelassen werde. Die gesetzliche Zucht ist also nur eine Mittel- oder Durchgangsstufe.

Wir werden nun hier zu handeln haben: von den pädagogischen Gesetzen der Schulzucht, von den pädagogischen Zuchtmitteln, von den Regeln, wie letztere in rechter Weise anzuwenden.

A. Schulgesetze.

a. Begriff und Inhalt der Schulgesetze.

§. 233.

Gesetz ist der in Worten ausgesprochene Wille eines Oberen an seine Untergebenen, wonach diese sich in ihrem Thun und Lassen pflichtmäßig zu richten haben. Der Gebieter hat als solcher ein Recht zu gebieten. Daraus entsteht für die ihm Untergebenen die Pflicht des Gehorsams.

In der Familie waltet der Wille der Eltern, in der Schule der Wille des Lehrers als Gesetz. Der Wille des Lehrers ist aber kein principloses Wollen; denn er kann und darf nur gebieten, was er in seiner amtlichen Stellung zum Kinde zu fordern berechtigt und verpflichtet ist. Es ist das dem Inhalte nach ein Mannichfaltiges, wie es die Mannichfaltigkeit des Schullebens mit sich bringt. Die Gebote, die der Lehrer seinen Kindern gibt, können sich beziehen auf das äußere Verhalten der Kinder in und außer der Schule, z. B. auf die Zeit, wenn sie zur Schule kommen, auf die Weise, wie sie sich in der Schule gegen den Lehrer, gegen die Mitschüler und beim Unterricht, außer der Schule gegen Erwachsene u. s. w. verhalten sollen; oder aber sie können sich beziehen auf innere Gesinnungen, z. B. auf die Pflicht der Gottesfurcht, der Liebe gegen Eltern, Lehrer, Geschwister, der Achtung gegen obrigkeitliche Personen, des Wohlwollens und Mitleids gegen Arme und Elende u. s. w. Die letztern Gesinnungen berühren religiöse Pflichten und werden mehr im Religionsunterrichte gepflegt. Was man gewöhnlich Schulgesetze nennt, sind Bestimmungen, die sich zumeist nur auf ein angemessenes äußeres Verhalten beziehen. Sie dienen der Moralität zwar auch, aber nur indirect; zunächst haben sie, da sie sich auf die äußere Schulordnung beziehen, nur ein legales Verhalten der Kinder zum Ziel.

b. Rechte Form der Schulgesetze.

§. 234.

Der Lehrer hat also durch sein Amt das Recht, den Kindern zu befehlen, was sie thun und lassen sollen, das Schulkind die Pflicht, diesen Geboten nachzukommen. Nun kommt viel darauf an, was und wie der Lehrer gebietet. Wir stellen im Allgemeinen Folgendes fest: seine Befehle oder Gebote sollen sein: weise, klar und deutlich, in kurze Worte gefaßt, ohne Motivirung und Strafandrohung, im Tone mit angemessener Bestimmtheit, ohne Härte.

α. Weisheit muß der Gesetzgeber haben, Gerechtigkeit der Richter. Der Erzieher ist beides: Gesetzgeber und Richter; darum sind ihm beide nöthig: Weisheit und Gerechtigkeit. Hier, wo es sich um die rechte Beschaffenheit der Gesetze handelt, betonen wir nur die Weisheit.

Weise müssen alle Gebote des Lehrers an seine Kinder sein, d. i. sie müssen nicht nur den Zwecken der Schule ganz entsprechen, sondern auch der geistigen Kraft des Kindes und der Zeit, welche es zur Lösung seiner Aufgaben aufwenden kann. Man darf also bei diesen Geboten weder etwas den wahren Schulzwecken Zuwiderlaufendes, noch etwas über die Kraft der Kinder Hinausgehendes fordern. Unweise wäre es aber auch, wenn man fähigen Kindern zu leichte, strebsamen zu wenig Aufgaben stellen wollte.

β. Klar und deutlich muß der Lehrer seine Gebote geben. Das Kind muß sofort verstehen, was ihm befohlen — was es thun soll. Im entgegengesetzten Falle würde es entschuldigt sein, wenn es dem Gebote nicht nachgekommen. Hat das Kind des Lehrers Gebot gut verstanden, dann fühlt es auch die Verpflichtung stärker, demselben Gehorsam zu leisten. Daher halten gute Mütter so sehr auf das Gehört- und Verstandenhaben ihrer Gebote. „Hast du's gehört? verstanden?" rufen sie wiederholt dem Kinde nach, wenn dieses so thut, als höre es der Mutter Worte nicht. Die Mutter will gewiß sein, ob das Kind ihr Gebot gehört oder nicht gehört habe, um jeden Versuch einer leeren Entschuldigung im Voraus abzuschneiden. Es ist psychologisch merkwürdig, wie früh sich namentlich bei geweckten Kindern jene Verstellung einstellt, die da thut, als habe sie ein Gebot nicht gehört, um sich so der Pflicht des Gehorsams zu entziehen. Das Pflichtgefühl ist dabei wach und macht sich grade bei dieser Verstellung geltend. In der Schule kommt Aehnliches vor. Aber Kinder unterlassen eine Pflichterfüllung oft auch aus purer Vergeßlichkeit. Eben weil das Kind leicht vergißt, so ist von Seiten des Lehrers nöthig, eine Aufgabe, die es erst nach Tagen zu lösen, wiederholt in Erinnerung zu bringen.

γ. In kurzen Worten möge der Lehrer befehlen. Die Hauptbefehle jenes Hauptmanns zu Capernaum sind in formeller Beziehung wahre Muster: „Gehe hin! Komm her! Thue das!" Jean Paul sagt: „Wenn im Allgemeinen des Vaters Gebote besser befolgt werden, als die der Mutter, so liegt mindestens auch ein Grund davon in dem Umstande, daß Jener mit knappen, kurzen Worten, diese dagegen mit weitschweifiger Rede gebietet. Das breit ausgedrückte Ge- und Verbot läßt dem Kinde Zeit, nach einer Ausflucht, wo es entkommen, oder nach einem Schlupfwinkel, wo es sich verstecken kann, zu suchen. Der kurze Befehl schneidet beide Möglichkeiten ab. Auch ist er für Kraft und Entschiedenheit der angemessene Ausdruck. Je jünger das Kind, desto mehr Einsylbigkeit ist nothwendig, ja sie ist nicht einmal nöthig. Schüttle den Kopf und damit gut. Höchstens noch ein: Pst'!" — Man gebe auch nicht zu viele Gebote auf einmal. Das Kind vergißt sonst Eins mit dem Andern.

δ. Ohne Motivirung und Strafandrohung. „Ist ein Gesetz gegeben, so werde auch auf pünktliche und, wenn der Befehl auf die Gegenwart sich bezieht, augenblickliche Befolgung desselben gedrungen.

Nichts erleichtert dem Kinde den Gehorsam mehr, als die Gewißheit, daß sein Ungehorsam nicht unbemerkt und unbestraft bleibt; dagegen gibt eine verkehrte Nachsicht gegen den Uebertreter des Befehles Hoffnung, daß auch künftige Vergehungen ungeahndet bleiben werden, und untergräbt so alle Achtung gegen das Gesetz." Das Gebot lasse also erkennen, daß der Gebieter es mit seiner Forderung ernst gemeint. Da meinen nun manche Erzieher, besonders schwache Mütter, ihren Geboten dadurch Kraft und Nachdruck zu geben, daß sie ihre Forderungen mit vielen Worten motiviren oder aber sie mit allerlei Strafandrohungen begleiten. Beides ist verkehrt.

Welchen Sinn soll es haben, ein selbstverständliches Gebot erst noch zu motiviren, da das Kind von vornherein die Ueberzeugung hat und haben muß, daß ihm der Lehrer nur Gutes und Nöthiges gebieten werde und gebiete? Der Lehrer macht durch eine so unzeitige Motivirung das unverständige Kind gleichsam zum Beurtheiler und Richter seiner Gebote, stellt es unvermerkt über das Gebot und erschwert ihm grade dadurch, daß er die Befürchtung merken läßt, das Kind könne sein Gebot unausgeführt lassen, die Erfüllung des Gebotenen. Treffend rügt Rousseau das Thörichte solchen Verfahrens in seinem „Emil", wo es heißt: „Ich kenne nichts Alberneres, als Kinder, mit denen man sehr viel raisonnirt. Unter allen Seelenkräften des Menschen entwickelt sich die Vernunft, die so zu sagen aus allen andern zusammengesetzt ist, am schwersten und spätesten. Und derer will man sich bedienen, um die ersteren zu entwickeln? Das Meisterstück einer guten Erziehung ist, einen vernünftigen Menschen zu bilden, und man nimmt sich vor, ein Kind durch die Vernunft zu erziehen!"

Bedroht man das Kind gleich von vornherein mit Strafen, so bekundet man dadurch Mißtrauen zu seiner Willigkeit. Man will in ihm Furcht vor der Strafe wecken und es durch diese Furcht zum Gehorsam nöthigen. Damit legt man aber seiner freien Entschließung von vornherein eine Fessel an. Das normale Verhältniß zwischen Erzieher und Kind ist immer dieß: der Erzieher hat das Recht zu gebieten, das Kind die Pflicht zu gehorchen. Steht das fest: was bedarf's dann erst noch der Strafandrohung! Es könnte diese nur gerechtfertigt sein, wenn das Kind bereits wiederholt ungehorsam gewesen, so daß ein Grund zum Mißtrauen vorläge; in solchem Falle soll die Strafandrohung dem Versuche wiederkehrenden Ungehorsams vorbeugen.

ε. Der Ton bestimmt, doch nicht barsch und hart. Endlich sei auch der Ton des Befehls bestimmt, so daß das Kind den Ernst der Forderung durchfühlt. Insbesondere haben Knaben ein feines Gefühl für den Ernst der Forderung ihrer Erzieher. Sie merken sofort, ob oder in wie weit das Gebot ernst gemeint. Sie sehen es den Eltern und Lehrern an den Augen ab. Daher bei Kindern der scharf beobachtende Blick nach dem Angesicht derer, die ihnen befehlen. Aus Blick und Mienen des Lehrers weiß das Kind zu lesen. Junge

Lehrer versehen es in dieser Hinsicht oft sehr. Sie befehlen, aber mit merklicher Unentschiedenheit. Die Kinder, sowie sie solch Schwanken des Lehrers bemerken, beginnen sofort zudringlich und schmeichlerisch um Nachlaß oder Milderung des Gebotenen zu bitten. Gibt der Lehrer nach, so schädigt er seine Auctorität.

Bestimmt gebieten, heißt aber nicht mit militärischer Barschheit gebieten. Solchen Ton verträgt die Volksschule nicht. Hier soll ein ernst-milder Ton herrschen. Das apostolische Wort: „Eure Lindigkeit lasset kund sein allen Menschen" — gilt auch dem Erzieher in seinem Verhältniß zu den Kindern.

Zusatz. Jean Paul sagt: „Das Kinderohr unterscheidet sehr den starken Ton von dem zürnenden. Die Mutter fällt leicht in diesen, wenn sie jenen dem Vater nachahmen will. Seine Gebote werden aus drei Gründen besser befolgt als ihre: wegen seiner stärkeren und doch von Zorn entlegeneren Stimme; weil der Mann immer nur ein und dasselbe kräftige Befehls- oder Verbotswort sagt; weil der Mann sein Nein selten zurücknimmt."

c. Ob Schulgesetze schriftlich zu geben.

§. 235.

Die Frage, ob Schulgesetze schriftlich zu geben, wird von den namhaftesten Pädagogen verschieden beantwortet; denn während es etliche ganz naturgemäß und nothwendig finden, halten es andere für unnatürlich und ganz überflüssig. Für geschriebene Schulgesetze sind: Denzel, Stephani, Kruse u. A.

Denzel sagt: „Diese Gesetze müssen schriftlich gegeben sein. Sie begründen den bleibenden Verfassungszustand; darum müssen sie auch als etwas Bleibendes, nach welchem das Verhalten der Kinder gerichtet wird, gegen jede absichtliche und unabsichtliche Verfälschung gesichert werden. Bei Uebertretungen weise der Lehrer bloß auf das Gebot, und das strafbare Kind muß seine Verschuldung anerkennen. Jeder Argwohn von Parteilichkeit ist durch den Ausspruch des Gesetzes gehoben." Hiegegen bemerken wir mit G. Baur zunächst: „Kein Theoretiker ist im Stande, für die unzähligen Fälle der Praxis im Voraus die richtige Behandlung vorzuschreiben." Aber wenn das auch möglich wäre, so ist die Denzel'sche Vorstellung vom Schulleben an sich eine unrichtige; denn er denkt sich die Schule nicht als eine Erziehungsstätte, sondern als eine Gemeine von lauter Mündigen — als einen Staat.

Wie hier vor dem Gesetze Jeder gleich ist, so soll's auch in der Schule sein. Aber drei Kinder können, objectiv angesehen, ein und derselben Pflichtverletzung sich schuldig gemacht haben, und doch kann das Maß der Verschuldung dreifach verschieden sein. In solchem Falle müßte doch auch die disciplinarische Behandlung eine dreifach verschiedene sein, und kann keineswegs nach dem Maß der in einer kalten Gesetztafel bestimmten Strafe gemessen werden. Das wäre ganz unpädagogisch.

Stephani fordert in seiner: „Nachweisung, wie unsere bisherige unvernünftige und zum Theil barbarische Schulzucht einmal in eine vernünftige und menschenfreundliche umgeschaffen werden könne und müsse" — für die Schule bestimmte Schulgesetze, die aber nicht der Lehrer allein geben soll, sondern der Lehrer mit den Schülern. Princip müsse sein: „Was die Mehrheit der Schüler in den Schulen als Gesetz anerkennt, das muß künftig als Gesetz gelten." Stephani macht also die Schule zur Kinderrepublik mit demokratischer Verfassung. Die Majoritäten sollen gelten. So erzieht die Schule demokratische Bürger. Wo wird denn aber ein Familienvater von der Majorität seiner Kinder bestimmen lassen, was im Hause Rechtens sein soll? Er selbst ist für das Haus das lebendige Gesetz. „Man hüte sich davor, den Schüler als einen Gleichberechtigten anzusehen und zu behandeln, verkehre also nicht das pädagogische Verhältniß in ein juridisches, in welchem nur das strenge Recht herrschen soll."

Otto Kruse sagt in seiner „Schuldisciplin" S. 90: „Damit die Kinder die Schulgesetze, welche sie als Mitglieder des Vereins zu beachten und gewissenhaft zu erfüllen haben, beständig vor Augen haben, sind Gesetztafeln nothwendig, auf welchen die Schulgesetze geschrieben oder gedruckt sind, und die an einem schicklichen, leicht in die Augen fallenden Orte in der Schule hängen." Kruse hält sogar für zweckmäßig, daß die gedruckten Gesetze den Kindern bei deren Aufnahme in Gegenwart der Eltern feierlich übergeben und die Eltern ermahnt werden, die Gesetze für das Kind aufzubewahren und es zur treuen Befolgung derselben anzuhalten. Er bestimmt folgende Gesetze:

Erstes Gebot. Gehorche willig deinem Lehrer!
Zweites Gebot. Sei ehrerbietig gegen deinen Lehrer!
Drittes Gebot. Rede gegen deinen Lehrer stets die Wahrheit!
Viertes Gebot. Sei fleißig und aufmerksam!
Fünftes Gebot. Sei ordentlich!
Sechstes Gebot. Sei reinlich und schamhaft!
Siebentes Gebot. Sei ruhig und still!
Achtes Gebot. Sei gegen deine Mitschüler stets freundlich, verträglich, gefällig, dienstfertig.
Neuntes Gebot. Wenn du betest, so sei andächtig und ehrerbietig!

Diese neun Gebote (gleichsam ein pädagogischer Dekalog) halten also den Kindern vor die Pflichten des Gehorsams und der Ehrerbietung gegen den Lehrer, der Wahrhaftigkeit, des Fleißes und der Aufmerksamkeit, der Ordnungsliebe, der Reinlichkeit und Schamhaftigkeit, der Ruhe und Stille, der Verträglichkeit, Gefälligkeit und Dienstfertigkeit. Was obige neun Punkte vorschreiben, dazu hält ein guter Lehrer im täglichen Schulleben seine Kinder unmittelbar an. Jede Unterrichtsstunde ist eine Uebung des Fleißes und der Aufmerksamkeit; das tägliche Zusammenleben eine stetige Uebung der Verträglichkeit, Gefälligkeit und Dienstfertigkeit. Was soll es da noch nützen, den Kindern, zumal den angehenden Schülern der Elemen-

tarclasse, gedruckt in die Hand zu geben: Sei fleißig und aufmerksam!

Weiter enthalten die Kruse'schen Schulgesetze zum Theil Bestimmungen des Dekalogs. Diese werden aber doch am beßten in den Religionsstunden gelernt, ausgelegt und ermahnend an's Herz gelegt. Grade die eigentlichen Sittengebote wollen angemessen behandelt sein, und hat sich besonders der christliche Erzieher zu hüten, diese Gebote, die geistlich aufgefaßt und behandelt sein wollen, in die Reihe gewöhnlicher Zuchtgebote zu stellen.

In der Kinderschule macht sich, wie in der Kinderstube, alles unmittelbarer, darum viel einfacher und natürlicher, als etwa im Staatsleben. Wie das Kind seinen Geist an geistigen Schätzen seines Lehrers unmittelbar nährt; so wird all sein Thun und Lassen vom Willen des Lehrers unmittelbar geleitet.

Wenn, wie wir gesehen haben, etliche Pädagogen das Schulleben der kleinen Schulgemeine so ganz nach Weise einer politischen Gemeine haben regeln wollen, so ist dagegen insbesondere dreierlei zu bemerken. Bürger des Staates sind Mündige; Schulkinder sind Unmündige. Im Staate stehen sich Obrigkeit und Unterthan schon räumlich fern; ohne geschriebene Gesetze würde der obrigkeitliche Wille den Unterthanen unbekannt bleiben. In der Schule verkehrt der Lehrer mit seinen Kindern gerade ebenso unmittelbar, wie die Eltern mit ihren Kindern. Dieß Verhältniß macht geschriebene Gesetze überflüssig. Endlich begnügt sich der Staat mit einem bloß legalen Verhalten seiner Bürger; die Schulerziehung erstrebt selbst bei ihrer äußern Schulzucht einen aus der Liebe fließenden freien Gehorsam — also auch hier Sittlichkeit. Was folgt aus diesen drei Sätzen?

Zunächst dieß: das Gesetz ist in der Schule zwar Gesetz, aber kein polizeiliches, sondern ein pädagogisches, dessen Befolgung auf pädagogische Weise zu erzielen ist.

Ferner: da Erzieher und Zögling in der Schule so eng verbunden sind, wie die Glieder einer Familie: so wird auch hier, wie in der Familie, alles unmittelbar geboten und verboten; denn der immer gegenwärtige Erzieher ist das lebendige Gesetz der Schule. „An geschriebene Gesetze in der Familie zu denken — heißt es in der Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens von Schmid — wo der Erzieher selbst als Dictator perpetuus stets anwesend oder in der Nähe ist, wäre lächerlich." Der Vergleich mit dem Dictator ist treffend. Bekanntlich hatten die römischen Dictatoren unbeschränkte Macht, zum Beßten des Staates nach eigenem Ermessen zu beschließen; doch mußten sie dabei der Verantwortlichkeit nach Ablauf ihrer Dictatur eingedenk sein und bleiben. Aehnlich ist es bei dem Lehrer in seinem Amt; bei allem, was er anordnet und gebietet, hat er viel Freiheit, doch soll ihn nur das Wohl der Kinder leiten, für die er seinen irdischen Vorgesetzten und seinem himmlischen Herrn verantwortlich ist und bleibt.

Endlich kann von schriftlichen Schulgesetzen gesagt werden, was Paulus vom sinaitischen Gesetz sagt: „Der Buchstabe tödtet, der Geist macht lebendig." Darum noch einmal: Der Geist der Erzieher sei in Milde und Ernst das lebendige Gesetz der Schule. „Ein guter Schulgeist und ein gläubig-demüthiger Lehrer sind viel mehr werth, als die beßten Schulgesetze ohne diese." Dr. Harnisch.

B. Von den pädagogischen Zuchtmitteln.

Arten derselben.

§. 236.

Hat der Lehrer etwas geboten, so muß es von Seiten der Kinder befolgt werden. In pünktlichem und willigem Gehorsam gibt das Kind kund, daß es den Willen des Erziehers über sich anerkenne. Wie nun aber, wenn das Kind den Gehorsam verweigert? wenn es entschieden widerstrebt, wol gar erklärt, daß es das Gebotene nicht thun werde? Soll da der Erzieher gleichgültig bleiben? Oder soll er in Geduld warten, bis sich das Kind von selbst eines Besseren besinnet? Bei Erwachsenen kommt, wenn sie die Erfüllung eines Gebotes anfänglich verweigerten, die bessere Entschließung oft nach, wie wir dafür Matth. 21, 28—30 ein biblisches Beispiel haben. Bei Kindern ist das anders. Sie vergessen das Gebot, und das um so leichter und lieber, je weniger ernst der Erzieher auf die Erfüllung desselben hält. Nachsehen und Hingehenlassen ist also hier äußerst bedenklich; es würde den Ungehorsam nur nähren. Wenn nach Jean Paul alle Erziehung „beim Gehorsam" anfängt, so ist der Ungehorsam als ein böser Feind aller Erziehung von Anfang an und allezeit mit allem Ernst zu bekämpfen. Der Lehrer lebt so zu sagen vom Gehorsam seiner Kinder; denn wie dieser ihm sein schweres Amt erleichtert, so sichert er auch die guten Erfolge alles Unterrichts.

Um nun Widerwilligkeit, Widerspenstigkeit, beharrliche Trägheit des Kindes zu bekämpfen und dafür die Tugend willigen Gehorsams zu erzeugen, sind Mittel nöthig, welche das Kind zum Gehorsam nöthigen, den Ungehorsam verhindern und bekämpfen sollen. Diese Mittel sind im Allgemeinen Lohn und Strafe. Beide zusammen heißen pädagogische Zuchtmittel.

Belohnung nennen wir jede mit der Befolgung eines Gebotes verknüpfte angenehme, Strafe dagegen jede mit der Nichtbefolgung eines Gebotes verknüpfte unangenehme Folge.

Lohn offenbart Güte und Wohlwollen, Strafe den Ernst des Erziehers, der aber bei dem guten Erzieher im letzten Grunde auch aus Wohlwollen hervorgeht; denn weil er des ungehorsamen Kindes wahres Wohl im Auge hat, unterwirft er's der Strafe. Durch Lohn will der Erzieher dem Kinde seine Zufriedenheit mit bewiesenem Gehorsam zu er-

kennen geben und zu fortgesetztem Gehorsam reizen und anspornen; durch Strafe dagegen sein Mißfallen gegen bewiesenen Ungehorsam zu erkennen geben und von Wiederholung des Ungehorsams abschrecken. Durch Beides — durch Lohn und Strafe — kommt das Kind auf dem Wege der Erfahrung zugleich zu der wichtigen Erkenntniß, daß sein Verhalten Folgen hat, und daß es bei ihm selbst steht, ob diese Folgen angenehme oder unangenehme sind. Obgleich also bei Anwendung dieser Zuchtmittel der Wille des Kindes nicht frei ist, so stehen sie gleichwol im Dienste der Freiheit; denn sie führen zur Freiheit, indem sie die Seele von Fehlern frei machen, die die wahre Freiheit des Willens im Kinde hindern.

I. Von den Belohnungen.

§. 237.

Wir unterscheiden drei Arten von Belohnungen: Lob, Ehrenbezeigungen, Belohnungen (Geschenke).

a. Lob. α. Begriff. Aeußerungen der Zufriedenheit des Lehrers geschehen in Mienen und Worten. Die in Worten ausgedrückten heißen Lob oder Belobung.

β. Wirkung. Salomo sagt: „Wenn des Königs Angesicht freundlich ist, das ist Leben.“ Auch das Kind erfreuet sich an der Freundlichkeit seines Erziehers. Darum wirken schon freundliche Blicke und Mienen des Lehrers, wenn sie Ausdruck seiner Zufriedenheit sind, wunderbar anregend und belebend auf das kindliche Gemüth. Zu wissen, den geliebten Lehrer befriedigt zu haben, sein Wohlgefallen zu besitzen, weckt im Kinde stille, innige Freude, und ist ihm zugleich ein Antrieb zu neuem Fleiß; denn es will sich die Zufriedenheit des Lehrers bewahren. Das Kind versteht die Kunst, die Zeichensprache der Mienen zu deuten, gar meisterlich. Unfreundliches Wesen stößt die kindlichen Gemüther ab. Der mürrische Lehrer erfährt nichts von der stillen Gewalt, die er schon durch freundlichen Blick und Miene über die kindlichen Herzen ausüben kann. Es ist und bleibt zwischen ihm und den Kindern eine trennende Kluft.

Das Lob erfreut das Kind noch mehr als der freundliche Blick. Man sei aber beim Loben nicht redselig, sondern fasse das Lob in ein kurzes Wort, etwa: So gut! oder: Ich bin zufrieden! Ein solch Wort mit freundlichen Mienen gesprochen, wirkt auf Kinderherzen innig gewinnend.

Die Wirkung des Lobes und der Belobigung ist darum so groß, weil das Kind, wie gesagt, das Wohlgefallen des Lehrers so gern hat. Schwachen Kindern flößt es Selbstvertrauen, verzagten guten Muth ein.

b. Ehrenbezeugungen. α. Ehrgefühl und Ehrtrieb. Man ehrt Jemanden, wenn man ihn vor Andern auszeichnet und so seine guten Eigenschaften oder Leistungen vor andern öffentlich anerkennt. Auch

das Kind hat Sinn für Ehre; denn die Ehrliebe ist dem Menschen angeboren, der Ehrtrieb ein natürlicher Trieb. Ehrliebe und Ehrtrieb sind an sich gut; sie stehen in enger Beziehung zu mancherlei sittlichen Tugenden. Gebietet doch auch die Schrift: „Thut Ehre Jedermann!“ Gleichgültigkeit gegen Ehre und Schande ist ein Zeichen von Stumpfsinn oder gar sittlicher Verkommenheit.

Die Ehrliebe soll aber frei sein von eitler Selbstgefälligkeit und von Ehrsucht. Wenn ein Kind auf seine Gaben stolz sein wollte, würde man es an das apostolische Wort erinnern können: „Was hast du, o Mensch, daß du nicht empfangen hast? Wenn du es aber empfangen hast, was rühmest du dich denn?“ Ja auch schon im Kinde soll der demüthige Sinn geweckt werden, der bei guten Erfolgen immer Gott die Ehre gibt.

β. Wie die Schule auf das Ehrgefühl wirkt. Auf das Ehrgefühl der Kinder wird gewirkt: durch Censuren, durch Ehrenplätze, durch Ehrenämter.

a. Der Lehrer hat oft Veranlassung, sich über die Leistungen, über Fleiß und Betragen seiner Kinder gegen Eltern und Vorgesetzte mündlich oder schriftlich auszusprechen. Dieß Urtheil über Fleiß, Leistungen und Betragen eines Kindes heißt Censur. Eltern legen auf gute Censuren einen großen Werth; aber auch die Kinder selbst. Wer hätte es nicht beobachtet, wie das Auge der Kinder von Freude strahlt, wenn Vater und Mutter ihre Freude über eine gute Censur äußern. So zarte Gefühle möge man mit zarter Hand pflegen; es keimt in ihnen viel Gutes.

In manchen Erziehungsinstituten vertheilt man monatlich oder gar wöchentlich Censuren, was nicht zu billigen. Zu oft gegeben, verlieren sie bei Eltern und Kindern an Kraft und Werth.

b. In jeder Schule ist der oberste Platz der Classe, der erste jeder Bank ein Ehrenplatz; denn es ist streng darauf zu halten, daß diese Plätze immer nur von Kindern eingenommen werden, die in Bezug auf Fleiß und musterhaftes Betragen die beßten in der Classe sind. Der Lehrer bedient sich der Bankobersten zur Aufrechthaltung einer guten Zucht. Gesetzt es sei in der Classe unruhig und der Lehrer merkte nicht gleich, woher die Störungen kommen; so darf er nur sagen: „Bankersten, 's ist unruhig!“ so mustern diese sofort ihre Bänke und — es ist sofort Alles still. So helfen die Bankobersten die gute Disciplin mit aufrecht erhalten. Wenn der Lehrer sich auf einige Zeit aus der Classe entfernen muß, führen auf die Zeit seiner Abwesenheit die Bankobersten Aufsicht. Ist gute Zucht in der Classe, so werden zwar die Kinder auch ohne diese Maßregel still sitzen, aber durch gute Bankoberste ist sie mehr sicher gestellt.

In jeder Schule findet am Schluß eines Schuljahres, eventuell eines Semesters, Versetzung, Translocation und Location statt. Zuweilen benutzt man die Location als ein pädagogisches Mittel, auf

den Ehr- und Lerntrieb der Kinder einzuwirken. Man läßt ein Kind, so oft es sich durch Fleiß und Leistungen besonders hervorthut, aufrücken; setzt es aber auch sofort wieder herab, wenn das Gegentheil stattfindet. Man will dadurch einen Wetteifer (Certation) wecken.

Es ist nicht zu leugnen, daß Kinder, besonders Mädchen, auf das Obenansitzen einen großen Werth legen. Aber es ist auch wahr, daß man bei Anwendung dieses Mittels gegen die Kinder sehr ungerecht werden kann. Wonach soll der Lehrer bestimmen, ob ein Kind einen höhern Platz verdient? Bloß nach den Leistungen? Wenn aber ein Kind in etlichen Gegenständen, für die es besonders befähigt ist, befriedigt, während ein anderes sich darin zwar weniger hervorthut, aber eben so fleißig ist: warum soll dieses vor jenem zurückstehen? Auch kommen hier häusliche und noch andere Verhältnisse in Betracht.

Siehe hierüber Weiteres in dem sehr lehrreichen Artikel „Rangordnung" von Prof. u. Dir. Flashar in der Encyclop. des Erz- und Unterrichtsw. von Dr. Schmid.

c. Es gibt in einer wohleingerichteten Schule auch noch allerlei Ehrenämter. Darunter verstehen wir gewisse im Schulleben liegende Vertrauensaufträge, als: Lesebücher, Rechenhefte, Schreib- und Zeichenbücher auszutheilen und sie zur Aufbewahrung in die Schulschränke wieder einzunehmen, ferner Besorgung von Kreide, Schwamm, Aufstellung der Tafeln u. s. w. Auch hier werden Kinder Gehülfen des Lehrers. Kinder leisten derartige Hülfen gern.

Zusatz. Der evangelische Pädagog verkennt nicht den Werth und die Macht des Ehrtriebes, aber er benutzt ihn mit großer Vorsicht. Anders die jesuitischen Pädagogen, die die Aemulation zum Princip der Willensbildung machen. In ihrem Erziehungsplan heißt es: „Wahrhaftig, wer die Aemulation geschickt zu reizen weiß, der hat durch sie das bewährteste Hülfsmittel im Lehramte, welches beinahe einzig hinreichend ist, die Jugend auf's Beßte zu richten. Der Präceptor schätze daher diese Weise hoch, und erforsche fleißig die Wege, auf welchen er sie erlangen und wie er dieselbe am meisten und angemessensten gebrauchen könne." „Nichts werde für ehrenhafter gehalten, als von Jahr zu Jahr seines Gleichen in der Erkenntniß bevorzuthun; hingegen werde nichts für schwächlicher und armseliger geachtet, als von seines Gleichen übergangen zu werden." — Ganz zu verwerfen ist diese Aemulation nicht. Jean Paul sagt darüber: „Auch dem größten Geiste, so viel Selbstgefühl er besitzen, so viel Verlaß er auf sich selbst haben mag, ist doch zuweilen und zumal in der Jugend, von außen her eine ermuthigende Anerkenntniß seines Talentes und der gelingenden Anwendung desselben nöthig. Um sich seines Werthes unschuldig bewußt zu werden, ist dem Menschen fremde Werthschätzung unentbehrlich."

c. Belohnungen und Geschenke. In manchen Schulen und Erziehungsanstalten gewährt man fleißigen Kindern zur Belohnung Gaben, Prämien oder Preise. Man will ihnen dadurch für bewiesenen Fleiß eine Freude machen und zu neuem Fleiß anspornen. So haben derartige Gaben zu gleicher Zeit eine Bedeutung für Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Bei diesen Gaben kommt viel auf die Wahl der Gegenstände an.

Als Regel gilt: Man wähle solche Gegenstände, die mit den Schulzwecken in naher Beziehung stehen und diese fördern, also z. B. Schreibebücher, Federn, Schiefertafeln, Blei- und Schieferstifte, Pennale, Lese- oder andere Schulbücher u. s. w.

Die Prämien selbst können nach ihrem Geldwerth gering sein. Denn es ist ja mehr die Liebe des Gebers, die an der Gabe hängt, was die Kinder erfreut, nicht der materielle Werth der Gaben. Diese Preisgaben sind sichtbare und bleibende Zeichen der Zufriedenheit des Lehrers. Geldprämien sind bei Kindern allemal bedenklich. Das gut geartete Kind hat an solchen Geschenken keine besondere Freude, übelgeartete aber werden dadurch leicht zu nutzlosen Ausgaben — zu Näschereien verleitet.

II. Von den Strafen.

§. 238.

Wir unterscheiden folgende Arten: Aeußerungen der Unzufriedenheit in Mienen und Worten, Strafen an der Ehre, an der Freiheit, endlich körperliche Züchtigungen.

a. Aeußerungen der Unzufriedenheit in Mienen und Worten. Wie Zufriedenheit, so prägt sich auch Unzufriedenheit des Lehrers in den Mienen seines Antlitzes aus; denn das Antlitz ist ein treuer Spiegel nicht bloß von dem, was das Herz erfreut, sondern auch von dem, was es bekümmert. Bei Erziehern soll das auch so sein. Dem Eli wurde es vom Herrn als Sünde angerechnet, daß er bei den bösen Gerüchten von den greulichen Uebelthaten seiner Söhne nicht einmal sauer gesehen. Wohl dem Lehrer, dessen strafende Mienen und Blicke schon hinreichen, das leichtsinnige Kind ernst, das unachtsame aufmerksam, das plauderhafte schweigsam, das unthätige regsam und thätig zu machen.

Sträflicher als die strafende Miene ist das tadelnde Wort; es ist eine laute Aeußerung der Unzufriedenheit des Lehrers, die zugleich eine Beschämung vor den andern Kindern der Classe mit sich führt.

Der Tadel führt verschiedene Namen, als: Mißbilligung, Rüge (Verweis), Zurechtweisung.

Etwas billigen heißt es loben — für gut erklären; mißbilligen, es tadeln, für nicht gut erklären. „Das war nicht gut — das muß ich tadeln" — sind Ausdrücke der Mißbilligung. — Die Rüge ist ein verschärfter Tadel. Das Kind empfängt sie wegen leichtsinnigen Verhaltens, wegen Flüchtigkeit bei Arbeiten ꝛc. Sie wird in ernstem, eventuell drohlichem Tone gegeben. — Verweis und Rüge gelten so ziemlich als gleich. — Die Zurechtweisung begnügt sich nicht mit dem bloßen Tadel, sondern sagt ausdrücklich, was das Kind nicht recht gethan und wie es es hätte besser machen können und sollen.

Alle diese Strafen sollen so vollzogen werden, daß man jenen mil-

den Ernst durchfühlt, der nicht betrüben will, um zu betrüben, sondern um zu bessern. Es darf dieser Bestrafungsweise nichts anhaften, was selbst sündlich ist. Schimpfworte gehören durchaus nicht in das Heiligthum der Schule. Wenn der Lehrer Schimpfreden führt, so wundere er sich nicht, wenn es seine Kinder ihm nachthun. Eben so übel ist es, wenn der Lehrer ein Kind verhöhnt oder absichtlich lächerlich macht. Matth. 5, 22 ist auch den Erziehern zur Warnung gesagt.

b. Strafen an der Ehre. Es wurde bereits bemerkt, daß das Ehrgefühl seinen besonderen sittlichen Werth hat. Es besteht wesentlich in dem Wunsche, bei andern einen guten Namen zu haben, sich des Beifalls guter Menschen zu erfreuen. Auch das Kind freuet sich, wenn es bei Eltern, Lehrern, Schulvorgesetzten Beifall erntet.

An der Ehre wird das Kind gestraft, wenn es vor der ganzen Classe feierlich ernst getadelt wird; wenn sein ungebührliches Verhalten, etwa bei einer Jahresprüfung, öffentlich gerügt wird; wenn man ihm einen Ehrenplatz oder ein Ehrenamt entzieht, oder wenn es gar von allen Kindern abgesondert auf einer besonderen Strafbank sitzen muß. Auch die Eltern sehen derartige Bestrafungen, insbesondere wenn sie etwa noch mit körperlichen Züchtigungen verbunden gewesen, als Schande an. „Das ist dir doch eine rechte Schande!" „Siehe, damit hast du auch uns Schande gemacht!" — rufen sie einem Kinde zu, das eine empfindliche Ehrenstrafe hat büßen müssen.

c. Strafen an der Freiheit. Strafen an der Freiheit bestehen darin, daß man Kinder entweder in den für Erholung bestimmten Freizeiten, oder nach Schluß der Schule in der Classe zurückbehält. Es ist für das Kind eine empfindliche Strafe, wenn es im Schulzimmer zurückbleiben muß, während die andern Kinder auf dem Spielplatz vergnügt spielen oder aber nach Hause gehen können.

Der Verlust der Freiviertelstunde kann eintreten, wenn das Kind in einer Lehrstunde ganz unachtsam gewesen, wenn es Aufgaben einer Lehrstunde entweder gar nicht, oder leichtfertig gelöst hat. Es muß nun nacharbeiten. Das Zurückbehalten nach Schluß der Schule erscheint als gerechtfertigt, wenn das Kind eine für den häuslichen Fleiß gestellt gewesene Arbeit nicht gelöst hat, oder wenn es ohne Noth, aus bloßer Lässigkeit, wiederholt zu spät zur Schule gekommen. Die nicht gelöste Aufgabe wird nun zur Strafe in der Schule gelernt oder gearbeitet. Diese Freiheitsstrafe ist zugleich eine Erinnerung an die Eltern, ihre Kinder zu häuslichem Fleiß und zum pünktlichen Erscheinen in der Schule anzuhalten. Doch ist den Eltern unter Umständen Anzeige zu machen, damit sie wissen, wo ihre Kinder geblieben. Man wähle aber zu dergleichen Meldungen gut geartete Kinder, die den Auftrag in bescheidener Weise ausrichten, ohne jene, das Gefühl der Eltern leicht verletzende eilige Hast, wie sie der Schadenfreude eigen ist. In manchen Fällen dürfte es gerathen sein, den Eltern den Grund des Zurückbehaltens ihrer Kinder schriftlich mitzutheilen. Es versteht sich von selbst, daß der Lehrer die zurückbehaltenen Kinder

beschäftigen und beaufsichtigen müsse. Dieß Zeitopfer muß er im Interesse guter Zucht und Ordnung bringen. Seine Beaufsichtigung ist besonders nöthig, wo Knaben und Mädchen in einem Classenzimmer zurückbehalten werden.

Früher wurden die Freiheitsstrafen von manchen Lehrern dadurch verschärft, daß man die Kinder in die Schulclasse oder gar an einen besondern finstern Ort einschloß. Dadurch erhielt die Strafe den Charakter einer für Kinder ganz unangemessenen Gefängnißstrafe. Bei furchtsamen und schwachnervigen Kindern kann solch Einsperren auch noch in physischer Hinsicht sehr nachtheilig wirken.

d. Körperliche Züchtigungen. Strafen am Körper — körperliche Züchtigungen — bestehen darin, daß dem Kinde eines ganz ungebührlichen Verhaltens wegen Schläge (mit Ruthe oder Stock) gegeben und so ein körperliches Schmerzgefühl zugefügt wird.

Man hat gesagt, körperliche Züchtigungen seien am meisten nöthig, wo das Kind noch am wenigsten erzogen sei, in der Schule also bei den Kindern der Elementarclasse*). Es ist wahr, der Elementarclassenlehrer kommt am öftersten in den Fall, durch ein Kläppschen ein Kind zur Aufmerksamkeit und Stille zu bringen. Aber dergleichen leichte Streiche und Klappse sind doch nicht eigentlich eine körperliche Züchtigung zu nennen. Wir behaupten, daß grade der Elementarlehrer, wenn er sein Fach recht versteht und Disciplin zu halten weiß, am seltensten in den Fall kommen wird, Ruthe oder Stock gebrauchen zu müssen. Die Liebe und Freundlichkeit, die der Schwachen Gebrechlichkeit trägt und gerne hilft, wo Hilfe nöthig, wird dem Lehrer besser anstehen und mehr frommen, als der zuchtmeisterliche Stab. Junge und hitzige Lehrer muß man warnen, daß sie sich nicht hinreißen lassen, die armen Kleinen zu raufen, bei den Ohren zu reißen, an den Armen hin- und herzuziehen u. dergl. Das nennt man Menschenquälerei, deren nur rohe Gemüther fähig sind. Im Allgemeinen gilt die Regel, daß körperliche Züchtigungen so selten als möglich vorkommen dürfen. Bevor der Lehrer körperlich züchtigt, möge er erwägen, ob er nicht das strafbare Verhalten des Kindes verschuldet habe. Dinter sagt: „Von zehn Schlägen des Lehrers gehören meist neun ihm selbst.“ Ratichius sagt: „Du schlägst die Knaben, weil sie deine Lehren nicht behalten haben; hättest du es aber recht gelehrt, so würden sie es schon verstanden haben.“ Bei alledem wird auch der beste Lehrer hie und da körperliche Züchtigungen verhängen müssen. Sie erscheinen gerechtfertigt bei beharrlicher Unachtsamkeit, bei großem Leichtsinn, bei offenbarer Widersetzlichkeit, bei muthwilliger Beschädigung der

*) „Wollten wir kurz den Charakter des Strafverfahrens in den verschiedenen Entwickelungsperioden der Schüler bezeichnen, so wird das Kind gezüchtigt, der Knabe (das Mädchen) mehr beschämt, der angehende Jüngling (die Jungfrau) mehr ermahnt und zurechtgewiesen“ — sagt Kruse a. a. O. S. 107.

Utensilien, bei Verhöhnung erwachsener Personen, bei frecher Lüge u. dergl.

Was die Körpertheile betrifft, an denen die körperlichen Strafen zu vollziehen, so empfängt sie das strafbare Kind auf den Rücken. Auf die Hand oder gar auf die Fingerspitzen zu schlagen, wie ehedem gewöhnlich gewesen, ist ungehörig. Zudem fiel diese Strafweise wegen des gewöhnlich dabei vorkommenden Zurückziehens der Hand und des darauf folgenden Fehlschlagens leicht in's Lächerliche, was den Ernst der Sache hat schädigen müssen. An und auf den Kopf zu schlagen, etwa mit der Kante des Lineales oder mit der Spitze des Violinbogens, ist gleichfalls ganz unstatthaft. Den edelsten Theil des Körpers soll der Lehrer auch dadurch heilig halten, daß er an ihm nie eine Bestrafung vollzieht.

Was endlich den Grad der körperlichen Strafen betrifft, so strafe der Lehrer im Allgemeinen nie zu hart. Die Menge der Schläge thut's ja nicht; den Schimpf, körperlich gezüchtigt worden zu sein, empfindet ein fühlendes Kind härter als die Streiche. Auch möge der Lehrer ja mit großer Vorsicht die Leibesbeschaffenheit und die Gemüthsart der zu bestrafenden Kinder berücksichtigen.

Diebstahl und ähnliche Vergehen der Kinder möge der Lehrer nur dann selbst bestrafen, wenn sie in der Schule geschehen sind; was Kinder außer der Schulzeit Strafbares begehen, mögen Eltern, eventuell die Polizei bestrafen. Der Lehrer hat mit dergleichen Vergehen durchaus nichts zu thun, außer daß er den betreffenden Kindern ihr Unrecht ernst vorhält und sie zur Beßrung eindringlich ermahnt.

Zusatz. Nicht selten sind körperliche Züchtigungen von unverständigen Lehrern zu oft und zu hart ertheilt worden. Diesem Mißbrauche ist es wol zuzuschreiben, daß die Schulgesetzgebung mancher Staaten diese Strafart ganz untersagt hat, so z. B. die Bayrische, welche den Lehrern die Anwendung aller körperlichen Züchtigungen bei Strafe der Absetzung verbietet, oder doch nur in ganz besonderen Fällen einige leichte Ruthenhiebe als Ausnahme statuirt. Das scheint bösartigen und störrigen Kindern gegenüber eine zu große Beengung der Disciplinargewalt eines sonst verständigen und besonnenen Lehrers zu sein. Mit demselben Rechte könnt man den Eltern die Anwendung der Ruthe verbieten. Was sagt der weise Sirach dazu? (Sir. 30, 1. Dazu Sprüche Sal. 29, 17 und Ebr. 12, 7. 10.)

2. Die rechte Anwendung der pädagogischen Zuchtmittel.

§. 239.

Schon oben wurde angedeutet, daß Strafen nur nöthig seien, wann und so lange das Kind nicht freiwillig gehorchen mag — so lange also sein Wille noch in den Fesseln der Eigenwilligkeit liegt, mithin noch unfrei ist. Selbst die Belohnungen setzen, wenn sie Reizmittel zur Hebung freudigen und beharrlichen Gehorsams sein sollen, einen noch nicht völlig freigewordenen Willen voraus. Daraus folgt, daß die

Anwendung der pädagogischen Zuchtmittel nur eine bedingte sein kann. Sie hat mit pädagogischer Weisheit zu geschehen, besonders was die Strafen betrifft. In Betreff der Strafen sagt Riecke: „Alle Strafen sind Heilmittel, und der Lehrer darf sie nie im andern Sinne anwenden, als der Arzt die Arznei, der Gärtner das Gartenmesser. Alles, was eine falsche Richtung des kindlichen Geistes und Willens zu begründen droht, muß vermieden werden." Aber wie schwer, hier immer das Rechte zu treffen! Wie schwer zu ermessen, was man dem Kinde in jedem einzelnen Falle als Tugend oder Fehler anrechnen kann oder nicht!

Wir sagten schon oben: Weisheit müsse der Gesetzgeber haben, Gerechtigkeit der Richter, und daß dem Lehrer, der Gesetzgeber und Richter in einer Person sei, Weisheit und Gerechtigkeit in gleichem Maße nöthig sei. Die Gerechtigkeit ist ihm nöthig für alle seine disciplinarischen Maßnahmen. Sie schließt zu gleicher Zeit Mäßigkeit und Besonnenheit in sich ein. Wir wollen aber letztere von der Gerechtigkeit trennen und sie neben dieser besonders besprechen. Also nun zunächst:

1. Man belohne und bestrafe gerecht. Die Gerechtigkeit gibt Jedem das Seine. Das suum cuique gilt auch hier als Princip. Lohn und Strafe müssen in jedem einzelnen Falle wirklich verdient sein. Dieß nach strenger Gerechtigkeit abzuwägen, erfordert einen umsichtigen, erfahrenen, unparteiischen Erzieher. Er muß auf's Genaueste abwägen können, welches Verdienst bei löblichen Handlungen, welche Schuld bei Uebertretung dem Kinde wirklich zugerechnet werden könne. Hierbei kommen in Betracht: Alter, Geschlecht, Temperament, Gesundheit, häusliche Verhältnisse u. dergl.

a. Kinder im zarten Alter sind in Allem unbeholfen: im Gebrauch ihrer Glieder, im Aufmerken, im Behalten, Denken und Reden. Jede Uebung fällt ihnen schwer, die Aneignung schicklichen Verhaltens oder irgend einer Fertigkeit erfordert Zeit. Eben darum muß gerade der Elementarlehrer große Geduld üben. Er würde ein plumpes Unrecht begehen, wenn er die im kindlichen Alter liegenden Unbeholfenheiten züchtigen wollte. Auf der andern Seite wäre es aber auch unpassend, bei Oberclassenkindern Aufmerksamkeit und Stillsitzen besonders beloben zu wollen. Denn bei älteren Kindern versteht sich dieß Verhalten von selbst.

b. Ein Unterschied besteht ferner in der Behandlung der Mädchen und Knaben. Das zartfühlende Mädchen läßt sich oft durch ein Wort zurechtweisen. Wenn man das weiß, so wird man da nicht zu ernsteren und härteren Zuchtmitteln greifen. Knaben lassen bei Worten des Tadels nicht immer erkennen, daß die empfangene Bestrafung einen Eindruck auf sie gemacht habe; sie scheinen oft unempfindlich, oder auch empfindlich im üblen Sinne dabei zu sein. Das ist aber oft nur scheinbar; sie fühlen sich nicht selten tief beschämt, ohne es äußerlich merken

zu lassen. Einen solchen Knaben könnte man durch harte Strafe tief verletzen.

c. Auch das Temperament ist wohl zu berücksichtigen. Sanguinische Kinder sind leicht geschwätzig und unruhig. Man darf das nicht als Muthwillen oder gar als Bosheit auslegen. Andere Kinder sind von Natur phlegmatisch angelegt. Ihr langsames Wesen ist noch lange nicht Trägheit oder gar Störrigkeit. Bei ersterer Naturart werden Uebereilungs-, bei letzterer Unterlassungssünden vorkommen; beide Fehler unterliegen aber mit Rücksicht auf die bezeichneten Gemüthsarten einer verschiedenen Beurtheilung und einer verschiedenen pädagogischen Behandlung.

d. Endlich üben auch Gesundheit, Stand und häusliche Verhältnisse einen bedeutenden Einfluß auf das Verhalten der Kinder in der Schule aus. Kränkliche Kinder sind leicht grillig, mürrisch und verdrossen. Auch wirken acute Krankheiten oft auf lange geistlähmend nach. In allen solchen Fällen habe man viel Nachsicht und Geduld. Bei andern Kindern wirken drückende Armuth der Eltern, schwere häusliche Krankheitsfälle, vielleicht auch häuslicher Unfriede niederdrückend und lähmend auf ihr Gemüth und Geistesleben ein. Wenn der Lehrer das näher kennt, soll er Mitleid mit solchen Kindern haben. Kinder, die vor der Schule für ihre Eltern haben arbeiten müssen, werden in der Schule leicht schläfrig. Man dulde das zwar nicht, bestrafe es aber auch nicht, sondern ermuntre nur durch freundliche Worte. Wenn andererseits Kinder, die daheim für ihre Eltern gar nichts zu thun haben, ihre Schularbeiten gut gefertigt; so werde diesen das nicht als groß Verdienst angerechnet.

Der Erzieher kann auch in ungerechter Weise sich vom Stand und Ansehen der Eltern leiten lassen, so daß er vornehmer und reicher Eltern Kinder über Gebühr lobt, bei ihren Unarten und Fehlern viel Lindigkeit übt, während er geringere Unarten armer Kinder hart züchtigt. Der väterliche Erzieher wird alle Kinder mit gleicher Liebe umfassen, alle nach gleichem Recht behandeln. Der parteiische Erzieher richtet großen Schaden an. Er verliert die Liebe und das Vertrauen der von ihm zurückgesetzten Kinder, nährt die Eitelkeit der von ihm über Gebühr bevorzugten, weckt Neid und Bitterkeit bei den ärmern Kindern gegen die reichern, Geringschätzung und Verachtung der letztern gegen die erstern, und wird schließlich auch von den Kindern verachtet, die er ohne Verdienst, nur aus Menschengefälligkeit oder selbstsüchtigen Interessen bevorzugt hat.

Die angeführten Fälle, die leicht vermehrt werden könnten, zeigen zur Genüge, wie viel die Gerechtigkeit bei Anwendung pädagogischer Zuchtmittel zu erwägen hat.

2. Man belohne und bestrafe mäßig. Die Forderung des Maßhaltens bei Lohn und Strafe ist zwar, wie bereits bemerkt, schon in der Forderung der Gerechtigkeit mit begriffen, verdient aber gleichwol be-

sonders besprochen zu werden; denn Uebermaß hat bei beiden Zuchtmiteln besondere sittliche Schäden zur Folge.

a. Wir denken uns einen Lehrer, der alles belobt, was die Kinder thun, und dazu über Gebühr; was wird die Folge sein? Eitle Kinder wiegen sich in Selbstgefälligkeit und lernen die andern Kinder verachten; oder sie werden lohnsüchtig, oder aber lohngleichgültig. Die Lobsucht thut das Gebotene nur um des Lobes willen, nicht mehr aus Pflicht. Solcher Gehorsam hat keinen sittlichen Werth. Wenn aber Uebermaß in der Anwendung der pädagogischen Zuchtmittel üble sittliche Gesinnungen erzeugt, dann ist's ja heilige Pflicht des Erziehers, das rechte Maß einzuhalten.

b. Im Allgemeinen wirken Strafen heilsamer als Belohnungen; denn sie erzeugen Furcht. In der Furcht liegt die Anerkennung der Macht, die der Erzieher kraft seines Amtes über das Kind hat. Die Furcht ist freilich nur eine Vorstufe der Liebe und soll sich zu dieser verklären; sie ist ja selbst im religiösen Leben nur der Anfang der Gottseligkeit, nicht ihre Vollendung. Ihr Mangelhaftes ist dieß, daß sie doch eigentlich nur im Hinblick auf den Herrn und dessen Zorn gehorcht, im tiefsten Herzensgrunde also nur weil sie muß, nicht weil sie soll. Der bloße Furchtgehorsam ist knechtischer Art, und als solcher kein freier. Es muß immer wieder bemerkt werden, daß der pädagogische Gesichtspunkt ja nicht mit dem polizeilichen verwechselt werde. Es thun die Erzieher sehr unrecht, welche durch zu harte und zu häufige Strafen solchen Knechtssinn erzeugen. Sie machen sich je länger je mehr die Gemüther abwendig. Der Despot mag sprechen: „Mögen sie hassen, wenn sie nur fürchten*).“ Der Erzieher nicht also; ihm ist die Zuneigung und das Vertrauen seiner Kinder, soll anders seine pädagogische Wirksamkeit eine gesegnete sein, unbedingt nothwendig. Uebermäßige Strenge in der Erziehung hat oft bleibende Nachtheile. Von Luther weiß man, daß er der zu harten Zucht seiner Eltern und Lehrer jene Aengstlichkeit und Schüchternheit zuschrieb, gegen die er — wie er oft klagt — selbst noch in seinem Mannesalter zu kämpfen hatte.

Es kommt ferner vor, daß Kinder, besonders Knaben, gegen zu harte Strafen zuletzt ganz gleichgültig werden. Wenn Gleichgültigkeit gegen Strafen eintritt, so ist das ein Beweis, daß die zu harte Zucht die zarten Gefühle für Ehre und Schande völlig ertödtet hat. Darum halte man ja Maß in der Anwendung beider Zuchtmittel. Es darf durch fehlerhafte Anwendung die beabsichtigte moralische Wirkung in keinerlei Weise gefährdet werden.

3. Der Erzieher bewahre bei Lohn und Strafe die nöthige

---

*) Oderint, dum metuant — sprach der rohe Cajus Caligula, dessen infernale Seele wünschen konnte, das römische Volk möchte nur Einen Kopf haben, um es mit Einem Schwertstreich vernichten zu können.

Besonnenheit. Auch diese Forderung ist schon in der ersten mit begriffen; aber auch sie verdient besonders hervorgehoben zu werden.

Der weise Erzieher soll in allem, was er thut, ganz besonders aber bei Anwendung der pädagogischen Zuchtmittel besonnen, d. i. mit ruhiger Ueberlegung verfahren. Weiß er z. B., daß ein Kind sehr eitel und ehrsüchtig ist, so wird er, obwol er's seines Fleißes und seiner Leistungen halber sehr beloben könnte, es doch nur vorsichtig loben; denn er mag der Eitelkeit und Ehrsucht keine Nahrung geben. Am meisten wird bei Bestrafungen unbesonnen gehandelt, besonders von jungen, hitzigen Lehrern. Von solchem blinden Zorneseifer gilt, was die Schrift vom menschlichen Zorn überhaupt sagt, daß er nicht thue, was vor Gott recht ist. Unbesonnenes Strafen bereitet dem Lehrer nicht selten recht beschämende Verlegenheiten. Wenn er das Unglück hat, in leidenschaftlicher Erregtheit ein Kind körperlich zu verletzen, und es kommen dann die Eltern und schelten ihn aus, oder Vorgesetzte geben ihm gar einen Verweis: dann wechselt er in beklagenswerther Weise die Rolle mit seinem Sträfling. Wenn Lehrer in dergleichen Fällen das gezüchtigte Kind ängstlich bitten, das Vorgefallene seinen Eltern ja nicht zu sagen, so ist das wieder taktlos. Man thue das in keinem Falle. Hat ein hitziger Lehrer sich bei einem Strafacte übernommen, so fasse er gute Vorsätze für die Zukunft, warte aber die weiteren Folgen des gegenwärtigen Falles ruhig ab. Kommen die Eltern, ihm Vorwürfe zu machen; so gestehe er offen, daß er etwas zu heftig gewesen, wobei er weiter bemerken mag, daß ihnen — den Eltern selbst — Gleiches gewiß auch einmal begegnet sei, und daß er's mit ihrem Kinde drum nicht böse gemeint. Auch hier gilt: „Eine linde Antwort stillet den Zorn, aber ein hart Wort richtet Grimm an.“ (Sprüchw. 15, 1.)

Bemerkung. Wir verweisen hier noch auf die treffliche Schrift von Kruse, der von S. 106—117 seiner Schuldisciplin 39 Regeln für's rechte Strafverfahren, von S. 117—127 ebenso Regeln für die rechte Anwendung der Lohnmittel gibt. Viel Beachtungswerthes!

Zusatz 1. Mit den Fortschritten in der naturgemäßen und bildenden methodischen Behandlungsweise der Schulgegenstände ist auch die Schuldisciplin eine naturgemäßere und mildere geworden. Das liegt in der Sache. Ein ungeschickter Lehrer kann eben darum über den Willen seiner Kinder nicht gehörige Herrschaft erlangen, weil er nicht vermag, den Geist der Kinder für seinen Unterricht stetig zu interessiren. Wo kein Interesse am Unterricht, da gibt's der Störungen viele, und Unarten in Menge. Nun denke man sich die alte Schule mit ihren rein mechanischen Methoden. Wenn da stundenlang nur überhört wurde, so war jedes Kind, das sein Pensum aufgesagt, die ganze übrige Zeit der Stunde unbeschäftigt. Von 60 Kindern waren also 59 eigentlich müßig. War es da zu verwundern, wenn geweckte Kinder auf Allotria verfielen? Diese wurden für Bosheit und Verderbtheit ausgelegt. Man meinte nun, die unbändige Natur sei nur durch strenge Zucht zu bändigen. In der Strenge der Zucht that man nun das Mögliche — ja Unglaubliches. „Die Erziehungsmittel waren Prügeln, Schimpfen, Drohen, Fluchen, Vorwerfen körperlicher Gebrechen ꝛc. Ueber die Lehrer Basels wurde in jener Zeit geklagt, daß

sie die Schüler nicht anders als mit Schrauben, Pochen, Balgen, mit Schlägen, Zupfen, Rupfen anfahren und plagen. In einer alten Schulordnung ward verfügt, daß der Lehrer seine Schüler nicht an den Kopf schlagen, sie weder mit Tatzen, Schlappen, Maultaschen und Haarzupfen, noch mit Ohrumdrehen, Nasenschnellen und Hirnbatzen strafen, keine Stöcke und Kolben zur Züchtigung brauchen, sondern allein ihnen das Gesäß mit Ruthen streichen solle." v. Raumer theilt in seiner Geschichte der Pädagogik aus der Biographie eines Würtemberg'schen Lehrers, der es zu seinen Zeiten in der Strafkunst am höchsten gebracht haben mag, Folgendes mit. „Um diese Zeit starb Häuberle, Collega jubilaeus zu ***, einem Städtchen in Schwaben. Während der 51 Jahre 7 Monate seiner Amtsführung hat er nach einer mäßigen Berechnung ausgetheilt: 911,527 Stockschläge, 124,010 Ruthenhiebe, 20,989 Pfötchen und Klapse mit dem Lineal, 136,715 Handschmisse, 10,235 Maulschellen, 7,905 Ohrfeigen, 1,115,800 Kopfnüsse und 22,763 Notabenes mit Bibel, Katechismus, Gesangbuch und Grammatik, 777 mal hat er Knaben auf Erbsen knieen lassen und 613 mal auf ein dreieckicht Holz; 5,001 mußten Esel tragen und 1,707 die Ruthe hoch halten, einiger nicht so gewöhnlichen Strafen, die er zuweilen im Falle der Noth und aus dem Stegreif erfand, zu geschweigen. Unter den Stockschlägen sind ungefähr 800,000 für lateinische Vocabeln, und unter den Ruthenhieben 76,000 für biblische Sprüche und Verse aus dem Gesangbuch. Schimpfwörter hatte er etwas über 3,000, davon ihm sein Vaterland ungefähr $^2/_3$ geliefert hatte, $^1/_3$ aber von eigner Erfindung war."

Diese harte Zucht fand man zu ihrer Zeit so zeitgemäß, daß die Schüler glauben lernten, es müsse das so sein; denn auf andere Weise zu lernen, sei nun einmal nicht möglich. „Lernen" und „einbläuen" galten als völlig synonym. Roth erzählt uns B. II. seiner „Kleinen Schriften pädagogischen und biographischen Inhalts" folgendes naive Beispiel. Christoph Schmid, welcher in seiner Vaterstadt Dinkelsbühl mit einem jüngern Bruder von einem Karmeliter unterrichtet wurde, schreibt in seinen Erinnerungen I, 53 von einem seiner Lehrer: „Für alle und jede Sprachfehler, die er Böcke nannte, gab er uns mit einem Haselstocke zwei derbe Schläge auf die Hand, Tatzen genannt. Obwol er als lateinischer Sprachlehrer uns — ich darf wol sagen — grausam behandelte, so hatten wir doch keinen Haß gegen ihn. Er hatte uns ja oft betheuert, dieß müsse nun einmal so sein; anders sei diese Sprache in die Knabenköpfe nicht hineinzubringen; er selbst sei wol noch schärfer gezüchtigt worden; und wir glaubten es ihm. Da er überdieß bei andern Gegenständen die strenge Schlagmethode ganz bei Seite setzte, sich besonders bei seinem Religionsunterrichte nie seines Steckens, von ihm Bakulus genannt, bediente, da er, wenn er mit uns zufrieden war, uns oft beschenkte, so liebten wir ihn dennoch."

Zusatz 2. Die Chinesen haben die Sitte, für die Vergehen erlauchter Zöglinge, den Hofmeister zu züchtigen, wobei der Zögling das Zusehen hat, ähnlich wie sie ihren Hausarzt während der Zeit wirklich eintretender Erkrankungen durch Entziehung des Honorars bestrafen.

Dritte Stufe der Willensbildung
oder
Erziehung nach dem Gesetz der Freiheit.

1. Wesen und Ziel.

§. 240.

Die Cardinaltugend des Willens ist die Heiligkeit. Gott ist heilig; wir sollen es werden. Wir können es auch werden; denn

der Mensch ist ja nach Gottes Bild geschaffen, also in Bezug auf seine sittliche Natur göttlichen Geschlechts, daher auch sein Wille der Heiligkeit und Gerechtigkeit fähig. Wir haben in der Lehre vom Gewissen gesehen, daß das objective Gesetz der Offenbarung im tiefsten Herzensgrunde sein Echo hat und sich da als absolute Forderung geltend macht. So lehrt auch Luther, wenn er sagt: „Wenn das Gesetz nicht in's Herz des Menschen geschrieben wäre, so müßte man lange Gesetz lehren und predigen, ehe das Gewissen sich dessen annähme." Bestätigt das nicht die Schrift an vielen Orten? Wir erinnern nur an zwei Stellen. Röm. 2, 14. 15 schreibt der Apostel: „So die Heiden, die das Gesetz nicht haben, und doch von Natur thun des Gesetzes Werk, dieselbigen, dieweil sie das Gesetz nicht haben, sind sie ihnen selbst ein Gesetz; damit, daß sie beweisen, des Gesetzes Werk sei beschrieben in ihrem Herzen, sintemal ihr Gewissen sie bezeuget, dazu auch die Gedanken, die sich unter einander verklagen oder entschuldigen." Besonders wichtig ist uns hier aber das tiefgehende Bekenntniß des Apostels in Röm. 7, 19—22, wo er von sich sagt: „Das Gute, das ich will, das thue ich nicht; sondern das Böse, das ich nicht will, das thue ich. So finde ich nun in mir ein Gesetz, der ich will das Gute thun, daß mir das Böse anhanget. Denn — ich habe Lust an Gottes Gesetz nach dem inwendigen Menschen" ꝛc. Der Apostel unterscheidet hier — so zu sagen — ein zwiefaches Ich: ein besseres im innersten Innern, das das Gute will, und ein anderes, das das Gute nicht will. Die Sünde bezeichnet er aber nur als etwas Accidentielles, — wie das Wort „anhangen" klärlich zeigt; eben darum ist auch eine Erlösung von der Sünde möglich. (Joh. 8, 34. 36.) In unserer Stelle bezeugt also der Apostel mit klaren Worten, daß die menschliche Natur, ungeachtet ihrer Trübung durch die Sünde, dennoch göttlichen Geschlechts ist und bleibt. (Apostg. 17, 28.) Wenn der sündige Mensch unter göttlicher Hülfe bei Benutzung der dargebotenen Gnadenmittel sein ganzes Denken und Dichten nach dem göttlichen Gesetz bestimmt: dann entwickelt er sich eben seiner eigensten Natur gemäß. Darum muß des Menschen Herz stetig dahin gerichtet werden, Gottes Willen zu thun. Im Gehorsam gegen Gott stehet seine Gerechtigkeit und sein Heil. Zum vollkommenen Gehorsam in der Liebe die Menschen zu führen, ist der höchste pädagogische Zweck der Offenbarung Gottes in Christo. Daher heißt auch das Evangelium von Christo ein Gesetz der Freiheit, und die sittliche Freiheit, zu der es führt, die Freiheit der Kinder Gottes. (Jac. 1, 25. Röm. 8, 21.) Zu dieser evangelischen Freiheit zu erziehen, ist nun auch die höchste Aufgabe der Willenserziehung.

Die Willensfreiheit als formales Vermögen schließt in sich die Möglichkeit, sich auch für Böses zu bestimmen. Wunderbar aber, daß der Mensch den Dienst in der Sünde bald als Knechtschaft fühlt; die

sittliche Freiheit, welche Christus gibt, macht von dieser Knechtschaft los. (Joh. 8, 34. 36.) Wenn der Mensch zu dieser Freiheit hindurchgedrungen, dann ist er aller Bestimmbarkeit des Bösen entzogen, dann bestimmt er sich immer und überall nur für das Gute, selbst wenn er um der Gerechtigkeit willen leiden muß. Sein Wille ist dann dem göttlichen Willen so ganz ergeben, daß er seinen eignen Willen völlig dahin gibt. Aber auch diese Knechtschaft ist ihm Seligkeit. Daher sich denn die hohen Apostel auch so gern Knechte Gottes und Christi nennen. Diese Knechtschaft der Gerechten ist — wie schon gesagt — die höchste Freiheit. Hier nun noch einmal das Wort von Kahnis: „Aller Freiheit Ziel ist die Einheit unseres persönlichen Wollens mit dem göttlichen", und das andere gleich treffliche Wort von Rüegg: „Der freie Wille ist Eins mit dem göttlichen Willen, und die Freiheit der Selbstbestimmung führt in bewußter Selbstthätigkeit zu einem Leben nach göttlichem Willen. Gott im Menschen, der Mensch in Gott — das ist das große, ewige Ziel aller Erziehung."

2. Mittel.

§. 241.

Die Erziehung nach dem Gesetz der Freiheit kennt keine Mittel äußeren Zwanges mehr; sie wirkt nur soweit auf den Willen ein, daß dieser zwar genöthigt, dabei aber im Stand freier Entschließung belassen wird. Als Mittel dienen hier: Belehrung, Erinnerung, Ermahnung, Warnung — Bitte — Vergebung — Vorbild.

1. a. Belehrung. Der Herr sprach zu seinen Jüngern: „So ihr solches wisset, selig seid ihr, so ihr's thut." Hier verknüpft er also Wissen und Thun; das Thun setzt immer das Wissen des zu Thuenden voraus. Wenn Christus für seine Feinde betet: „Vater, vergib ihnen, denn sie wissen nicht, was sie thun"; so lehrt auch dieses Wort, daß an manchem Bösen nur die Unwissenheit schuld ist. So bezeugt auch Paulus (1. Kor. 2, 8) von den Obersten dieser Welt, daß, wenn sie den Herrn der Herrlichkeit erkannt gehabt hätten, sie ihn nicht gekreuziget haben würden. Wie nöthig ist es also, daß wir unsere Kinder in allem Willen Gottes recht gründlich unterweisen. Jedes Gebot im Dekalog ist ein Complex von sittlichen Forderungen; der ganze Dekalog daher eine reiche Fülle derselben. Wenn es uns nun gelingt, dem Kinde eine dieser sittlichen Forderungen ganz klar zu machen, dann merken wir's ihm an, wie es in seinem Innern das Gute billigt, das Böse mißbilligt. Es zeigt sich auch zum Guten geneigt, faßt bei sich gute sittliche Vorsätze. Insbesondere bildet der biblische Geschichtsunterricht stetig das sittliche Urtheil, weckt sittliche Entschlüsse und nöthigt zu sittlichen Thaten. Das ist aber so der psychologische Gang bei der Bildung zur sittlichen Freiheit: Erkenntniß der sittlichen

Forderung — sittliches Urtheil — sittliche Entschließung — sittliche That. Wie auch schon das Wissen des göttlichen Willens eine sittliche Macht ist, die das Herz unmittelbar zum Gehorsam lockt und treibt, kann uns das Gleichniß von den zwei ungleichen Söhnen mit lehren. Denn bei dem jüngern Sohne wirkte das empfangene väterliche Gebot im Gewissen fort, bekämpfte das trotzige Herz und trieb ihn nachmals noch zum Gehorsam. Wir stimmen daher dem Dr. Rumpel bei, wenn er sagt: „Schon das rechte Erkennen ist eine sittliche That." Das Buch der Weisheit greift noch höher, wenn es lehrt: „Dich kennen, ist vollkommene Gerechtigkeit."

b. Erinnerung. Das Kind ist oft sehr vergeßlich; je jünger, desto mehr. Es unterläßt seine Pflicht oft nur aus Vergeßlichkeit, nicht aus Widerwilligkeit. Darum ist es so nöthig, daß der Erzieher es fleißig an seine Pflichten erinnere — an die Pflicht des Fleißes, der Ordnungsliebe, der Verträglichkeit u. s. w.

c. Ermahnung. Mit der Erinnerung nahe verwandt ist das Ermahnen. Das Wort kommt her von mahnen, welches bedeutet, Jemanden an eine Verbindlichkeit oder Pflicht erinnern, damit er thue, was er zu thun schuldig. Das Ermahnen setzt also eine bereits vorhandene Bekanntschaft mit der Pflicht voraus. Von der bloßen Erinnerung ist die Ermahnung dadurch verschieden, daß sie eindringlicher und beweglicher geschieht.

Das rechte Ermahnen ist schwer. Es muß vor allem in der Liebe geschehen; denn wenn das Kind merkt, daß der Erzieher bei seinem herzlichen Ermahnen nur sein Beßtes im Auge hat, dann fühlt es sich um so stärker zum willigen Gehorsam verpflichtet. Oft ist es nöthig, das Kind nur unter vier Augen zu ermahnen. Im Beisein anderer würde es sich schämen und diese Scham dürfte dann den Eindruck der Ermahnung schwächen. Auch ermahne man mit sanftmüthigem Geiste, ohne Hast, nach der Regel, die Paulus seinem Timotheus gibt: „Ermahne mit aller Geduld." Denn merkt das Kind Ungeduld, Unmuth, ist der Ton bei der Ermahnung gar drohlich: dann verfällt der Erzieher in den Ton gesetzlicher Zucht. Gleichwol soll aber das Ermahnen auch seinen Ernst haben; denn weichliches und schlaffes Ermahnen würde wieder seines Zweckes verfehlen. Darum schreibt derselbe Apostel an den Titus: „Ermahne und strafe mit ganzem Ernst."

2. Warnung. Der Erzieher soll das Kind vor Fehltritten, zu denen es seine Gemüthsart leicht verleiten könnte, vor Versuchungen, denen es in seiner Umgebung ausgesetzt ist, warnen. Es besteht die Warnung darin, daß man das Kind auf sittliche Gefahren aufmerksam macht, es vom Unrechtthun abmahnt, wobei man zugleich auf die traurigen Folgen des betreffenden Unrechts hinweist. Während also die Ermahnung eine positive Richtung hat, hat die Warnung mehr eine negative. Letztere respectirt aber in gleicher Weise die freie Willensentschließung des Kindes; denn man überläßt es ihm ja, ob es sich

will warnen lassen. Sollte freilich das Kind auf wiederholtes Verwarnen dennoch thun, wovor man es gewarnt; so würde dann gesetzliche Zucht eintreten müssen. Denn die Erziehung kann und darf nicht bis dahin Milde üben, daß Unmündige sich gebahren, als hätten sie nicht zu gehorchen. Das Kind darf nie vergessen, daß es seinen Erziehern Gehorsam schuldig ist, und daß der Erzieher mit dem Recht zu gebieten auch das Recht zu strafen hat.

3. Die Bitte. In manchen Fällen bitten Eltern und Erzieher ihre Pflegbefohlenen, ein bestimmtes Gute zu thun, ein bestimmtes Böse zu meiden. So thun Eltern, die ihre Kinder einer Erziehungsanstalt zugeführt, oder die sie in die Fremde entlassen. Bei der Bitte an den guten Willen der Kinder oder Zöglinge wird die Willensfreiheit in noch höherem Grade respectirt. Der Erzieher erwartet von dem Zögling den Gehorsam als eine Gabe, als eine freiwillige Leistung. In manchen Fällen wird eine derartige Bitte noch eindringlicher durch den Hinweis auf Gott; denn wenn man ein Kind bittet, daß es um Gottes willen etwas thun oder lassen soll, so macht man den Gehorsam zu einer religiösen Pflicht. Im Allgemeinen kommen Bitten, durch die man das Kind zum Gehorsam bewegen will, seltener vor. Das Kind, besonders das unverständige, könnte eine solche Verfahrungsweise leicht mißverstehen. Man wendet sie mehr bei Schülern an, von deren Verständigkeit und entwickelter Willigkeit man erwarten kann, daß eine derartige Bitte von ihnen werde erfüllt werden.

4. Vergebung. Die Vergebung der Sünden bei Gott ist der tröstlichste Glaubensartikel des Evangeliums. Sie offenbaret uns die Fülle der göttlichen Gnade und Barmherzigkeit. Weit entfernt, daß sie im Sündigen sicher mache, liegt vielmehr in ihr der stärkste Antrieb zum Gehorsam gegen Gott aus Dankbarkeit für seine Güte und Gnade. Sollten wir nicht auch dem Kinde, wenn es gefehlt hat, Vergebung angedeihen lassen können und dürfen? Sollte nicht auch auf das kindliche Gemüth solche Güte des Erziehers bessernd wirken? Man denke sich ein Kind, das Strafe verdient hat und das im Bewußtsein seiner Schuld die Strafe mit Aengstlichkeit erwartet. Sein Blick drückt aber merklich die Bitte aus, der Lehrer möge es milde behandeln und ihm vergeben; was ist da zu thun? Dem reumüthigen Kinde entgegen kommen mit der Frage: „Wirst du das wol wieder thun?“ Gibt das Kind ein gutes Versprechen, dann erkläre man, ihm für dießmal vergeben zu wollen. Ein solcher Act vergebender Liebe wirkt oft viel heilsamer auf den sittlichen Willen ein, als strenggesetzliche Zucht. Sollte Jemand fragen, wie oft man einem Kinde vergeben könne und dürfe; so erinnern wir an die Antwort, welche der Herr dem Petrus auf eine ähnliche Frage gegeben. (Matth. 18, 21.)

5. Das Beispiel. Die Persönlichkeit des Lehrers erweist sich nach allen Seiten als das wirksamste Mittel, auf Herz und Leben der Jugend bildend einzuwirken. Wie sein Beispiel schon auf das

früheste Kindesalter wirkt, indem es da den Nachahmungstrieb weckt und zu guten Gewöhnungen wesentliche Anregung gibt: das haben wir früher bemerkt. Auf Oberclassenkinder wirkt nun sein Vorbild in ganz anderer Weise. Das verständig gewordene Kind vergleicht unwillkürlich des Lehrers Wort mit seinem Thun und Wandel. Ist sein Verhalten allenthalben musterhaft, dann schließt es auf die sittliche Kraft seiner Grundsätze und Lehren. Nun nimmt sich's seinen Erzieher zum Vorbild — zum Ideal eignen Tugendstrebens. Heil und abermal Heil dem Lehrer, der seiner Jugend gegenüber mit Paulo sagen kann: „Folget mir, und sehet auf die, die also wandeln, wie ihr uns habt zum Vorbilde."

Zweiter Abschnitt der Willensbildungslehre.

Angewandte Erziehungslehre.

Einleitung.

§. 242.

Man unterscheidet theoretische und angewandte Erziehungslehre. Erstere als solche gibt nur Grundsätze und Regeln zum rechten Erziehen, letztere dagegen zeigt in Form von mehr oder weniger ausgeführten Abhandlungen, wie jene Regeln bei Bekämpfung von allerlei Untugenden, bei Pflege von allerlei Tugenden in rechter Weise angewendet werden.

Theorie und Praxis scheiden sich freilich auch hier mehr in der Idee als in der Wirklichkeit. Im ersten Abschnitt unserer Erziehungslehre haben wir beide in so fern eng verbunden, als wir da die Regeln meist an Beispielen erläutert haben. Die Darstellung ist da fast durchgehends „praktisch-theoretisch" gehalten.

Weil nun jener erste Abschnitt von Theil IV unserer Schulkunde schon Mancherlei über die rechte Anwendung der Erziehungsgrundsätze und Erziehungsregeln enthält, so können wir uns in gegenwärtigem Abschnitte, der seiner Ueberschrift nach speciell von angewandter Erziehungslehre handeln soll, kurz fassen. Zur weitern Motivirung dieser Kürze noch Folgendes.

Stellen wir die Frage, was denn eigentlich in die angewandte Erziehungslehre gehöre, so geben uns die theoretischen Pädagogen hierauf verschiedene Antwort. Kruse in seiner „Schuldisciplin" rechnet dahin:

1. Specielle Jugendfehler, nämlich: Muthwille — unstetes Wesen, Ungeduld, Unruhe — Unordnung — Unreinlichkeit — Trägheit.

2. Gemüthsfehler, nämlich: Eigensinn und Ungehorsam — Lüge und Betrug — Heimträgerei und Angeberei — Unverträglichkeit — Dieberei — Unhöflichkeit, Unanständigkeit, Unbescheidenheit.

Bormann behandelt in dem betreffenden Theile seiner „Schulkunde" folgende Gegenstände:

Erziehung zum Gehorsam, zur Vaterlandsliebe, zur Gottesfurcht, zur Stille, zur Aufmerksamkeit, zum Fleiß, zur Ordnung, zur Wohlanständigkeit, zur Wahrhaftigkeit, zur Friedfertigkeit, zur Reinlichkeit.

Hier sind für unsern Abschnitt Ausscheidungen möglich. Was die Jugendfehler betrifft, die Kruse aufführt, so werden etliche durch guten Unterricht und durch gute Schulzucht unmittelbar bekämpft und beseitigt, wie z. B. Unruhe, Unordnung, Trägheit. Gegen Dieberei spreche man beim 7. Gebot. Heimträgerei und Angeberei können da, wo ein guter Schulgeist waltet, kaum aufkommen. Auf Wohlanständigkeit wird ein anständiger Lehrer in allen Stunden halten. Was bleibt aber da für unsern gegenwärtigen Abschnitt noch übrig? Wir heben aus obigen Verzeichnissen, wie sie sich bei Kruse und Bormann finden, nur drei Tugenden aus: die Gottesfurcht, die Vaterlandsliebe, die Wahrhaftigkeit. Um letztere in ein helleres Licht zu stellen, verbinden wir mit ihr ihr Gegenbild — die Lügenhaftigkeit.

Daß diese drei Tugenden auf dem Gebiete der Schulerziehung von hoher sittlicher Bedeutung sind, leuchtet sofort ein. Daß aber diese drei Tugenden auf dem Gebiete der Volksschulerziehung eine Trias von fundamentaler Bedeutung bilden, wollen wir mit Wenigem erweisen.

Die Schule ist eine Vorhalle der Kirche und des Staates; denn sie erzieht ihre Kinder zu Bürgern des Himmelreichs und des Staates. Die Grundtugend eines Bürgers im Gottesstaate ist aber die Gottesfurcht oder Gottseligkeit, eines weltlichen Bürgers die Vaterlandsliebe; beide aber sollen stehen in der Wahrheit und Wahrhaftigkeit. Was wären auch Gottesfurcht und Vaterlandsliebe, wenn sie nicht vom Geist der Wahrheit durchdrungen wären! Es handelt sich also hier wirklich um drei Cardinaltugenden, die als solche fundamental sind, und darum viele andere Tugenden in sich schließen und aus sich erzeugen. Jede bietet daher reiche Stoffe zu umfänglichen Abhandlungen. Wir werden sie jedoch in gedrängter Kürze behandeln, indem wir uns in der Ausführung nur auf das Hauptsächlichste beschränken.

1. Erziehung zur Gottesfurcht.

§. 243.

Der Ueberschrift nach hätten wir nur Mittel und Weisen zu zeigen, wie in Kinderherzen die Gottesfurcht zu wecken und zu nähren sei. Wir werden aber voran das Wesen der Gottesfurcht kurz beschreiben, darauf erst von der Erziehung zu dieser Tugend handeln.

I. Wesen der Gottesfurcht. Gottesfurcht ist eine tiefinnerliche sittliche Gesinnung, die sich im Herzen kund gibt in heiliger Scheu vor der Majestät des großen Gottes, im Leben aber als williger Gehorsam gegen seine heiligen Gebote. In dieser Gottesfurcht ist das Herz eins mit Gott, selig in Gott, daher sie auch mit dem schönen Namen „Gottseligkeit" bezeichnet wird. Wie sie das erhabene Ziel der sittlichen Erziehung ist, so ist sie auch die wahre Basis aller Erziehung; daher sie auch der weise Salomo den Anfang d. i. das Princip aller Weisheit nennt.

II. Erziehung zur Gottesfurcht. Wenn das Erziehen überhaupt eine schwere Kunst ist, so ist die sittliche, also auch die Erziehung zu wahrer Gottesfurcht und ungeheuchelter Frömmigkeit insbesondere schwer. Hier muß Gottes Geist ohnehin das Beßte thun. Doch gibt es pädagogische Mittel, von deren rechter Anwendung hier viel abhängt. Wir nennen nur drei: das Wort Gottes — das Gebet — das fromme Vorbild des Erziehers. Also:

a. Ertheile deinen Kindern einen gründlichen und erbaulichen Religionsunterricht.

Wenn David den Kindern zuruft: „Kommt Kinder, ich will euch die Furcht des Herrn lehren" — so erkennen wir aus diesem Wort zweierlei: daß die Jugend vor allem zur Gottesfurcht anzuleiten und daß diese Tugend lehrbar sei. Das Grundbuch dafür ist die heilige Schrift. Wo diese Unterweisung zur Seligkeit im Geiste der Wahrheit erbaulich ausgelegt wird, da wirkt sie jene lebendige Gotteserkenntniß, aus der eine innige Gottesfurcht von selbst erwächst. Sprüche wie: „Ist's nicht also: wenn du fromm bist, so bist du angenehm —"; oder: „Wie sollte ich ein so groß Uebel thun und wider meinen Gott sündigen"; oder: „Dein Leben lang habe Gott vor Augen und im Herzen und hüte dich" ꝛc.; oder: „Uebe dich in der Gottseligkeit; denn die Gottseligkeit ist zu allen Dingen nütze" ꝛc. — Sprüche dieser Art, deren die Schrift so viele enthält, Kindern warm an's Herz gelegt, wirken im Leben Wunder sittlicher Bewahrung, wie sie denn auch so recht vom Innern heraus kräftig zur Heiligung antreiben. Die Schrift enthält aber auch herrliche Lebensbilder gottseliger Personen. Diese wirken erst recht heiligend auf Kinderherzen. Eben darum sind die biblischen Geschichten für die Erziehung zu aufrichtiger Gottesfurcht ein Mittel von unschätzbarem Werthe.

b. Lehre deine Kinder beten. Vom Gebet sagt der heilige Chrysostomus: „Wer nicht betet, der hat gewiß kein Leben in sich. Denn in gleicher Weise, wie der Leib todt ist, wenn kein Odem mehr in ihm ist, also ist auch der Mensch in seiner Seele todt, wenn in ihm kein Odem des Betens ist." Kinder, die täglich ihren irdischen Vater um Gaben bitten, begreifen leicht, daß es für sie ebenso eine heilige Pflicht sei, ihren himmlischen Vater zu bitten um Alles, was sie bedürfen. Der Gebetstrieb ist darum bei ihnen leicht anzuregen. Wie kann das

geschehen? Bete täglich in eigner Andacht mit ihnen; lehre sie kindliche Gebete und Gebetsverse und ermahne sie, diese des Morgens, des Abends und zu andern Zeiten zu beten. Thue das insbesondere bei Betrachtung des Gebetes, das Dr. Luther „das Gebet aller Gebete" (oratio orationum) nennt. Nöthige sie auch, zum Hause Gottes zu gehen, daß sie da mit der Gemeine des Herrn singen lernen geistliche liebliche Lieder. Solch Beten und Singen ist eine heilsame Frucht wahrer Gottesfurcht, wie es auch diese heilige Gesinnung fort und fort nährt und stärkt.

c. Sei aber auch selbst ein Vorbild ungeheuchelter Gottesfurcht.

„Die Menschen glauben den Augen mehr als den Ohren" — sagt Seneca. Darum wirkt der gottesfürchtige Sinn und Wandel des Erziehers auf Kinderherzen viel mehr, als bloßes Lehren der Gottesfurcht. Der Ernst und die fromme Andacht des Lehrers in den Religionsstunden und bei den Schulgebeten, der Eifer in Ausübung seines Berufes, der ehrbare Wandel im Leben: das Alles regt Kinderherzen lebendig und kräftig an zu gleichem Ernst, zu gleicher Treue, zu gleicher Gottesfurcht. Gesegnet der Erzieher, der in seinem Berufe der paulinischen Mahnung nachlebt: „Allenthalben stelle dich selbst zum Vorbild guter Werke, mit unverfälschter Lehre, mit Ehrbarkeit." Solchem gilt die trostreiche und selige Verheißung: „Die Lehrer werden leuchten, wie des Himmels Glanz, und die, so viele zur Gerechtigkeit gewiesen haben, wie die Sterne Gottes immer und ewiglich."

2. Die Erziehung zur Vaterlandsliebe.

§. 244.

Die Volksschule hat auch die Pflicht, im Kinde Gemeinsinn und Gemeintugenden zu wecken; es soll mit seinem Herzen, wie das Vaterhaus und die Heimath, so insbesondere auch sein Vaterland warm umfassen lernen. Die Erziehung zur Vaterlandsliebe ist daher gewiß ein wichtiges Stück der gesammten Erziehungsaufgabe. Was Schiller fordert in dem Wort: „An's Vaterland, an's theure, schließ' dich an, das halte fest mit deinem ganzen Herzen! Hier sind die starken Wurzeln deiner Kraft!" das will eben auch gelernt, pädagogisch gepflegt sein.

Betrachten wir nun vorerst näher, worinnen die Vaterlandsliebe bestehe, sodann wie man zur Vaterlandsliebe zu erziehen habe. Also:

I. Die Vaterlandsliebe nach ihrem Wesen.

Die Vaterlandsliebe hat ihre Keime in der Liebe zum Vaterhaus — dem ersten Heim des Kindes. Jedem Menschen bleibt die Stätte heilig und unvergeßlich, wo er geboren, von liebenden Eltern erzogen, wo er unzählige Jugendfreuden sorgenlos genossen.

Heimath ist ein gleich süßes Wort. Die heimathlichen Fluren, Berge, Thäler, Flüsse, Pflanzen, Thiere, ja selbst der heimathliche

Himmel, dazu die heimathlichen Sitten: das Alles ist des Kindes erste Welt, aus der es für Geist und Herz unzählige Vorstellungen und Eindrücke in sich aufnimmt, welche die geistige Basis seiner gesammten geistigen Bildung bilden. Dazu kommen noch die mannichfaltigen Erlebnisse aus dem Kreise der Verwandten, die Eindrücke von kirchlichen und bürgerlichen Festen der Gemeine. Wie fest durch dieß Alles jugendliche Herzen an ihre Heimath geknüpft werden, beweist die Erfahrung, daß es Jünglingen und Jungfrauen so schwer wird, sich von der Heimath zu trennen, und das schmerzliche Heimweh, das sie in der Fremde empfinden.

Das Vaterland geht weit über die Grenzen der Heimath hinaus; denn es umfaßt ein ganzes Volk, das mit seinem Fürsten eine Staatsfamilie bildet. Vaterland, Landesvater, Landeskinder: das sind hier untrennbare Vorstellungen. Was nun ein Volk in seinem Vaterlande gemeinsam hat, das bindet die Gemüther mit Banden der Liebe an das Land der Väter, und das um so inniger und fester, je glücklicher sich ein Volk unter seiner väterlichen Regierung fühlt. Es entstehen patriotische Gefühle in der Seele, die der Gesammtheit in den Zeiten der Noth gern Opfer bringt und sein Wohl fördert.

II. Erziehung zur Vaterlandsliebe.

Die Liebe zum Vaterhause und zur Heimath bildet sich im Kinde gleichsam von selbst, geweckt und genährt von den unmittelbaren Eindrücken und Einwirkungen des Vaterhauses und der Heimath. Mit der Vaterlandsliebe ist das anders; sie ist ein weit idealeres Gefühl, das erst im Jüngling und Manne zur vollen Innigkeit und Stärke reifen kann. Aber ihre Keime sind im Knabenalter zu pflegen. Und dazu ist die Schule als Anstalt ein vorzügliches Mittel. Denn sie ist ja selbst eine organisirte Gemeinschaft, die als solche bei ihren Gliedern nothwendig Gemeinsinn und Gemeintugenden wecken und bilden muß. Die christliche Volksschule ist ein höchst wichtiges Mittelglied zwischen Vaterhaus und Vaterland. Der Gemeinsinn und die Gemeintugenden, zu denen die Volksschule bildet, wandelt sich nach dem Eintritt des Kindes in's öffentliche Volksleben in einen höheren Gemeinsinn, in höhere Gemeintugenden. Aber die eigentliche Vaterlandsliebe kann bei der Jugend eines bestimmten Vaterlandes pädagogisch noch besonders gepflegt werden. Wie? Insbesondere dadurch, daß man die Liebe zum Vaterlande vor allem als eine religiöse Pflicht hinstellt, daß man die Kinder mit den verschiedenen Vorzügen ihres Vaterlandes, mit dessen Verfassung und Geschichte bekannt macht, daß man sie patriotische Lieder lehrt und selbst patriotisch ist. Also:

a. Lehre die Vaterlandsliebe als eine religiöse Pflicht.

Ist sie dieß wirklich? Gewiß; denn wenn das Wort Gottes fordert: „Gebet dem Kaiser, was des Kaisers ist und Gotte, was Gottes ist!" — „Ehret den König!" — Seid unterthan der Obrigkeit, die Gewalt über euch hat!" — so sind ja diese Worte alle an Staatsbürger gerichtet!

Wie nahe sich Religion und Patriotismus berühren, lehrt recht deutlich die Geschichte der alttestamentlichen Theokratie. Man denke speciell an die Zeiten der Richter, der Könige, an die Heldenzeit der Makkabäer. Ein besonders merkwürdiges Beispiel sind aber die Jünger Christi, die unter den gewaltigen Eindrücken von den Thatsachen des Todes und der Auferstehung des Herrn dennoch die Frage ihres patriotischen Herzens nicht zurückhalten konnten: „Wirst du auf diese Zeit wieder aufrichten das Reich Israel?" Es ist kein Zweifel: Religiosität und Patriotismus stehen in naher Beziehung; die Religion heiligt die Vaterlandsliebe und gibt ihr die rechte Weihe.

b. Mache die Kinder bekannt mit dem Vaterland und seiner Geschichte.

Was man lieben soll, muß man kennen — nach seinem Werth und seinen Vorzügen. Damit das Kind sein Vaterland lieben lerne, mache man es bekannt mit seinen Naturschönheiten, mit dem Reichthum seiner Producte, mit der Vortrefflichkeit seiner Gesetze und seiner Verwaltung, mit seinen allgemeinen Bildungsanstalten, aber auch mit der vaterländischen Geschichte ꝛc. (Wir führen das nicht weiter aus, sondern verweisen auf gute Vaterlandskunden und auf Lehrbücher der vaterländischen Geschichte.)

c. Man lasse gute patriotische Lieder lernen und singen.

Jedes Volk hat seine Helden, aber auch seine Heldenlieder. Kinder lernen Gesänge dieser Art sehr gern, denn es liegen darin ideale Züge, welche das jugendliche Gemüth frisch anwehen und innig begeistern. Man erzähle den Kindern auch die geschichtlichen Veranlassungen zu jenen patriotischen Liedern; denn dadurch wird ihr Eindruck noch mehr verstärkt. Man lasse sie an wichtigen historischen Gedenktagen singen u. s. w. (Hier hat der Seminarunterricht Beispiele einzulegen.)

d. Sei selbst von patriotischer Gesinnung beseelt.

Mit Recht bemerkt Bormann in seiner Schulkunde, daß der Patriotismus des Lehrers am unmittelbarsten patriotische Gefühle im Herzen der Kinder erwecke. Seine Worte sind: „Soll diese Liebe zum Vaterlande von der Volksschule aus in den ihr zugewiesenen Kindern gepflegt werden, so muß vor allem der Lehrer selbst von Liebe zum Vaterlande durchdrungen sein. Liebe ist eine Empfindung, die, wie alle Empfindungen, unmittelbar eingeathmet sein will und sich sicherer überträgt durch unmittelbares Vorleben, als durch das beredteste Wort."

3. Pädagogische Behandlung der Lügenhaftigkeit und Erziehung zur Wahrhaftigkeit.

§. 245.

Von allen Lastern ist die Lügenhaftigkeit eins der häßlichsten und abscheulichsten. Von der Lüge sagt schon Sirach, sie sei ein häßlicher Schandfleck an einem Menschen und gemein bei unge-

zogenen Leuten. Der Herr aber nennt sie teuflisch. Wenn Sirach sagt, daß das Laster der Lügenhaftigkeit nur bei ungezogenen Leuten sich finde, so lehrt er uns zugleich, daß es sich bei erzogenen Leuten nicht mehr finden dürfe, und daß die Wahrhaftigkeit auch eine der guten Früchte sei, welche die Erziehung bringen müsse. Den Pythagoras fragte man einst, was den Menschen Gott ähnlich mache; er antwortete: die Wahrheit.*) Die Wahrhaftigkeit ist göttlich und macht göttlich. Es leuchtet ein, wie es eines jeden Erziehers Pflicht ist, bei seinen Kindern das teuflische Laster der Lüge zu bekämpfen, die göttliche Tugend der Wahrhaftigkeit zu pflegen. Stellen wir nun vorerst den Begriff der Lügenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit fest, um sodann darzulegen, wie das Laster der Lüge zu bekämpfen, die Tugend der Wahrhaftigkeit zu pflegen sei.

I. Lügenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit nach ihrem Wesen.

Wenn der Apostel die Epheser ermahnt: „Leget die Lügen ab und redet die Wahrheit": so ergibt sich aus diesem Wort für den Begriff der Lüge zunächst so viel, daß sie Unwahrheit sei. Aber nicht jede Unwahrheit ist Lüge, am wenigsten bei Kindern. Jean Paul sagt: „In den ersten fünf Jahren sagen unsere Kinder kein wahres und kein lügendes Wort, sondern sie reden nur. Ihr Reden ist ein lautes Denken; da aber oft die eine Hälfte des Gedankens ein Ja, die andre ein Nein ist, und ihnen beide entfahren, so scheinen sie bloß zu lügen, indem sie bloß mit sich reden. Ferner: sie spielen gern mit der ihnen eigenen Kunst der Rede; so sprechen sie oft Unsinn, um nur ihre eigene Sprachkunde zu hören." Soweit Jean Paul. Wir fügen hinzu: auch ältere als fünfjährige Kinder beobachten und verstehen vielfach ungenau, oder vergessen von dem richtig Gehörten wichtige Momente, und reden dann Unwahres. Darum ist unwahre Rede als solche noch keine Lügenrede. Der Lügner weiß, daß er Unwahrheit redet; denn er redet sie absichtlich, mit Bewußtsein und Vorsatz. Die Lüge ist also ein willkürlicher, mithin bewußter Act, eine That der Selbstbestimmung. Aber welch' eine schauerliche That! Wenn Jemand bewußter Weise die Unwahrheit redet, so wird in der Seele zweierlei gedacht: Wahres und Unwahres; im Herzen weiß man das Wahre, mit dem Munde redet man das Unwahre. Sonst heißt es: wovon das Herz voll ist, davon geht der Mund über. Beim Lügner denkt das Herz anders, als der Mund redet; er redet aus einem falschen Herzen. Daher sagt die Bibel vom Lügner, daß er zwei Herzen habe und mit zwei Herzen rede.

Wenn das Kind lügt, so hat es dabei eine Absicht; es will sich entweder eine Beschämung ersparen, oder eine positive Strafe, oder sonst einen äußeren Nachtheil abwenden, oder einen Vortheil gewinnen. Gerade

*) Bei den alten Persern galt die Wahrhaftigkeit als die höchste Tugend.

am Kinde läßt sich nun beobachten, wie die Lüge dem innersten Wesen des Geistes zuwider ist. Die Schrift sagt, daß Gott den Menschen aufrichtig gemacht habe. Das Kind ist von Natur aufrichtig und offen. Wie es denkt, so redet es. Wenn es aber einmal gelogen hat und es kommt darüber zur Besinnung, so wird es sofort unruhig im Gewissen. Diese innere Unruhe gibt sich kund durch scheuen Blick, unsichere Stimme, durch Erröthen, wenn es bemerkt, daß der Erzieher um seine Lüge wisse. Es ist darum von der ersten Lüge bis zur Lügenhaftigkeit ein weiter Weg. Hat sich aber die Lüge einmal eingenistet, dann wird der verschämte Lügner oft auch bald ein unverschämter. Die schamlose Lüge schildert Schornstein in einem Schulprogramm also: „Bei wiederholter Unwahrheit wird einestheils der innere Kampf gegen die Lüge geringer; das Selbstgefühl macht sich mehr von dem Gefühle für die Wahrheit oder dem Gewissen los, ordnet es sich unter und schwächt es dadurch ab. Darum verschwinden die sonst vorhandenen Zeichen, so wie der Kampf abnimmt. Dazu lernt der Mensch bei zunehmender Ueberlegung und der Erfahrung, daß man zuversichtlich in Rede und Blick sein kann, wenn man auch innerlich der wohlthuenden Zuversicht entbehrt. Die verschämte Lüge ist also die eines in der Lüge noch ungeübten Kindes, die schamlose die durch Uebung sicher gewordene. Die erstere legt Zeugniß ab von dem sich regenden, aber in diesem Momente ohnmächtigen Wahrheitsgefühle, die letztere von seiner durch häufige Unterdrückung eingetretenen Kraftlosigkeit.“ Also durch langes fortgesetztes Lügen wird das Herz, das Gott aufrichtig geschaffen, ein verlogenes, ein lügenhaftes; das Lügen wird zur Gewohnheit — zur anderen Natur.

Unsittlicher noch als die Lüge in Worten sind Falschheit, Schmeichelei und Heuchelei. Der Falsche stellt sich freundlich und ist im Herzen unser Feind. Der Schmeichler lobt und meint es doch nicht so, sondern will sich nur gefällig machen, um irgend einen Vortheil zu erschleichen. Der Heuchler stellt sich äußerlich fromm, ohne es im Herzen zu sein.

Das Gegentheil der Lüge ist nun die Wahrheit. Wer immer die Wahrheit redet, und sich nie anders gibt, als er ist, der ist wahrhaftig. Salomo sagt: „Wer wahrhaftig ist, der saget frei, was recht ist.“ „Das Wahrheitsgefühl ist das eigentliche Lebensgefühl des Menschen, die Zierde und das Wesen desselben, bei dessen Verleugnung er der Unlauterkeit und Lüge und damit jedem sittlichen Verderben verfällt.“ — So viel hier über das Wesen der Lügenhaftigkeit und Wahrhaftigkeit. Gehen wir nun daran, in möglichst gedrängter Kürze darzulegen, wie die Erziehung das Laster der Lügenhaftigkeit zu bekämpfen, und die Tugend der Wahrhaftigkeit zu pflegen hat. Wenn man zur Wahrhaftigkeit erzieht, fällt die Lüge von selbst dahin; wenn man die Lüge aus dem Herzen entfernt, so macht man der Wahrhaftigkeit Bahn. Wir können hier daher füglich die Wahrhaftigkeit zum Mittel-

punkte wählen und dann so disponiren: Wie kann die Erziehung den natürlichen Wahrheitssinn stärken? Wie die Unwahrheit verhüten? Wie hat sie absichtliche Unwahrheit zu behandeln?

II. Erziehung zur Wahrhaftigkeit. Wir fragen da also zuerst:

a. Wie hat die Erziehung den natürlichen Wahrheitssinn der Kinder zu stärken?

Im Kinde erwacht der Wahrheitssinn und Wahrheitstrieb frühzeitig. Bei Erzählungen von Wundermärchen kommt es mit der Zeit dahinter, daß das hier als wirklich Erzählte nicht wirklich sein kann. Darum fragt es mit lebhaftem Interesse den Erzähler: Ist das auch wahr? Man bescheidet das Kind auf solche Frage wol mit der Erklärung, es sei ein Märchen; wobei es sich dann beruhigt. Der Erzieher beachte aber diese Aeußerung des Wahrheitssinnes, und suche ihn zu kräftigen. Das geschieht vor Allem

α. durch Unterweisung im Wort der Wahrheit.

Durch Wahrheit zur Wahrheit: das ist eine alte Regel, die auch für die Erziehung ihre große Bedeutung hat. Wollte Jemand skeptisch die Pilatus-Frage thun: Was ist Wahrheit? so antworten wir dem mit einem Worte deß, der sich selbst die Wahrheit nennt, nämlich: Gottes Wort ist die Wahrheit. Wird das Auge vom Licht beschienen, dann erkennt es das Licht. Entzöge man ihm auf die Dauer das Licht, so würde es unvermögend werden, das Licht zu schauen. Wird der Geist von der göttlichen Wahrheit angeweht und erfüllt, dann ist Wahrheit in ihm und er wird wahr. Entzieht man ihm die Wahrheit, nährt man ihn dafür mit der Unwahrheit, so wird er nach und nach unfähig, das Licht der Wahrheit zu schauen. Wie die Finsterniß vor dem Lichte, so flieht die Lüge vor der Wahrheit. Was der Herr für seine Jünger den Vater bittet: „Heilige sie in deiner Wahrheit; dein Wort ist die Wahrheit"; das erbitte der christliche Erzieher vom himmlischen Vater auch für seine Kinder. Doch nicht das Wort Gottes allein, alle andern Lehrgegenstände haben ihre Wahrheit und bilden an ihrem Theil den Wahrheitssinn; wie wir das in unserer speciellen Methodik genügend angezeigt haben.

Ein anderes Mittel, den Wahrheitssinn zu bilden, haben wir in

β. Beispielen der Wahrhaftigkeit. Hier bietet die biblische und die Weltgeschichte, wie das Leben Beispiele zur Gnüge. (Daniel — Regulus — Abdel-Kader (s. des Verfassers Katechesen 8. Gebot) und das bekannte Gedicht: „der kategorische Imperativ".)

b. Wie hat die Erziehung Unwahrheit zu verhüten?

α. Man belehre das Kind passenden Orts, wie häßlich die Lüge an sich sei. Sprüche wie: „Die Lüge ist ein häßlicher Schandfleck an einem Menschen und ist gemein bei ungezogenen Leuten"; und: „Ein Dieb ist nicht so böse als ein Mensch, der sich zu lügen gewöhnt hat" — wirken auf Kinderherzen mächtig; sie schrecken von dem Laster der Lüge ab.

Kinder werden ferner oft wirksam von einer Untugend abgeschreckt, wenn man ihnen die schauerlichen Folgen derselben vorhält. Man belehre also die Kinder auch

β. über die traurigen Folgen der Lügenhaftigkeit. Es sind insbesondere drei:

1. Jede Lüge verletzt das Gewissen. Grade Kinder wissen aus Erfahrung, wie ihnen zu Muthe gewesen, wenn sie bei Lügen ertappt worden.

2. Der Lügner verliert das Vertrauen und die Achtung bei den Menschen. Das Sprüchwort sagt: „Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht.“ Für nicht gar verdorbene Kinder ist es sehr drückend, wenn Eltern oder Lehrer in ihre Aussagen immer und immer wieder Zweifel setzen. Wie Falschheit und Heuchelei verächtlich machen, läßt sich an Beispielen aus der biblischen und aus der Weltgeschichte leicht darthun.

3. Lügner und Heuchler verfallen endlich, wenn sie nicht Buße thun, dem göttlichen Gericht. Die Schrift bezeugt von Gott: „Du bringest die Lügner um, der Herr hat Greuel an den Blutgierigen und Falschen“; und an einem andern Ort, daß die Lügner das Reich Gottes nicht ererben sollen. Hierher gehören auch Christi Wehrufe wider die heuchlerischen Pharisäer. Endlich fragen wir noch:

c. Wie hat die Erziehung offenbare (absichtliche) Unwahrheit zu behandeln?

α. Der Erzieher gebe, wo er das Kind bei einer Lüge betrifft, sein Mißfallen zu erkennen, verbunden mit ernster Warnung vor diesem Laster und Vermahnung zur Wahrhaftigkeit.

β. Der Erzieher bestrafe das lügnerische Kind durch ein berechnetes Mißtrauen. Hat das Kind den Lehrer schon öfter belogen, dann hat er Grund, in die Wahrheit seiner Worte Zweifel zu setzen, nach dem Sprüchwort: „Wer einmal lügt, dem glaubt man nicht, und wenn er auch die Wahrheit spricht.“ Doch gehe man hierin nicht zu weit; merkt man, daß dem Kinde solch Mißtrauen wehe thut, so halte man ein, und schenke ihm wieder Vertrauen. Schmeichelei und Heuchelei kommen glücklicherweise bei Kindern nicht leicht vor. Wo es dennoch der Fall sein sollte, da entlarve man den Schmeichler und Heuchler, und beschäme ihn öffentlich.

γ. Körperliche Züchtigung ist erst dann gerechtfertigt, wenn das Kind in frecher Weise gelogen. Wer Lügen frech redet, soll ja auch der göttlichen Strafe nicht entrinnen.

Fünfter Theil.

Kurze Geschichte des neueren Erziehungs- und Unterrichtswesens — in Lebensbildern von Luther bis auf die Gegenwart.

Einleitung.

Wir haben in Theil III. unserer Schulkunde die elementare Unterrichts-, in Theil IV. die elementare Erziehungslehre, in diesen beiden Theilen also die systematische Pädagogik behandelt. Wir kennen nun die überaus reiche Mannichfaltigkeit der Theorien des jetzigen Erziehungs- und Unterrichtswesens. Da liegt aber die Frage nahe: wie ist denn auf dem Gebiete des Volksschulwesens geworden, was da geworden? Diese Frage ist historisch und kann ihre Beantwortung nur in der Geschichte des Volksschulwesens finden.

Die Geschichte des Volksschulwesens ist nur ein Theil der allgemeinen Geschichte der Pädagogik. Letztere hat ein sehr weites Gebiet. Denn jedes Culturvolk hat seine ihm eigenthümliche religiöse und nationale Erziehung gehabt. So verschieden die Religionen und die nationalen Eigenthümlichkeiten der Völker, so verschieden auch deren Erziehungsziele und Erziehungsweisen. Eine allgemeine Geschichte der Pädagogik hätte darum die Principien und Erziehungsweisen der Chinesen und Japanesen, der Inder, Perser, Griechen und Römer, wie auch des Volkes Israel und der christlichen Völker darzulegen. Für den wissenschaftlichen Pädagogen als solchen ist die Kenntniß einer derartigen Universalgeschichte nothwendig und von hohem Interesse. Der Volksschullehrer kann aus der Universalgeschichte der Pädagogik sehr vieles füglich entbehren. Der christliche Volksschullehrer soll aber die Grundsätze der biblischen Pädagogik kennen, damit er sein heilig Amt führe im Geist der göttlichen Pädagogie. Für diese Kenntniß haben wir schon in unserer systematischen Pädagogik Sorge getragen. Was aber speciell das Schulwesen betrifft, so ist für den Volksschullehrer selbst das christliche bis zur Reformation herauf auch nur von

geringer Bedeutung. Die deutsche Volksschule ist eben eine Frucht der der deutschen Reformation. Da unsere Schulkunde nur eine Geschichte der deutschen Volksschule zu geben gedenkt, so hat sie mit Luther zu beginnen. Sie wird Lebensbilder von pädagogischen Männern geben, die sich auf dem Gebiete des Erziehungs- und Unterrichtswesens in dem Grade verdient gemacht haben, daß ihnen die Nachwelt ein dankbares Andenken zu bewahren schuldig ist.

Wenn wir es angemessen finden, uns in unserer für Volksschullehrer bestimmten Schulkunde auf die neuere Geschichte des Erziehungs- und Unterrichtswesens zu beschränken, so können wir uns auf das Urtheil pädagogischer Autoritäten berufen. Dr. Diesterweg sagt: „Das meiste historische Wissen, wenigstens der grauen Vorzeit, gehört für den deutschen Volksschullehrer zum pädagogischen Kram; für ihn ist nur die Geschichte des modernen Schulwesens seit 1770 belehrend.“ Was den Zeitpunkt a quo betrifft, sind wir etwas anderer Meinung; denn begönnen wir die Geschichte der deutschen Volksschule erst mit Basedow: wo blieben dann Luther, Amos Comenius, A. H. Franke u. A.? — Dr. Schrader sagt in seiner für Gymnasial- und Realschullehrer geschriebenen Erziehungs- und Unterrichtslehre: „Liegt dem jungen Lehrer das geschichtliche Studium der Pädagogik und des Erziehungswesens überhaupt ob, so hat zunächst für ihn doch (nur) die neuere Entwicklung derselben seit dem fünfzehnten Jahrhundert eine besondere Bedeutung, weil seit dieser Zeit unter dem Zusammenwirken mannichfacher Umstände Schul- und Erziehungswesen durchgreifend umgestaltet ist.“ Wenn Dr. Schrader den Anfang der für junge Lehrer zunächst bedeutsamen Geschichte der Pädagogik zurück in's 15. Jahrh. verlegt, so wolle man bemerken, daß die epochemachende Gymnasial-Pädagogik allerdings früher begann, als die des Volksschulwesens.

I. Dr. Martin Luther.

(Geb. den 10. Nov. 1483, gest. den 18. Febr. 1546.)

Die deutsche Reformation hat im Kirchen- und Staatsleben so tiefgehende und heilsame Veränderungen hervorgebracht, daß mit ihr auf den genannten socialen Gebieten eine ganz neue Zeit begann. Luther löste die Fesseln, in denen das Wort Gottes Jahrhunderte hindurch gebunden gelegen, und führte in Predigten und Schriften die Seelen zu dem lebendigen Brunnen des göttlichen Wortes. Im evangelischen Gottesdienste wurde die Predigt des Wortes Gottes der Mittelpunkt, an Stelle der lateinischen eine deutsche Messe — wie Luther den liturgischen Theil des Gottesdienstes nannte — eingeführt. So traten Verkündigung des reinen Wortes Gottes, erbauliche Kirchenlieder, von der Gemeinde deutsch gesungen, deutsche Liturgie ꝛc. an Stelle eines prunkhaften priesterlichen Cultus.

Die neue Kirche stellte nun auch ganz andere Forderungen an ihre Angehörigen. Jeder sollte seines Glaubens gewiß sein, jeder aus Ueberzeugung in freier Weise sich zu ihr bekennen. Nach der Schriftlehre vom allgemeinen Priesterthume sollte jeder evangelische Christ sich seines freien Zugangs zum Throne der Gnade bewußt werden. Das verkündigte der Reformator in Schrift und Predigt aller Welt. „Wir verlangen — sprach er —, daß Jeder glaube, auch er sei Einer von denen, welchen durch die Gnade und Barmherzigkeit Gottes gegeben ist, Gottes Kind zu sein in Christo und die Vergebung der Sünden zu haben, und nicht mehr zu wanken und zu zweifeln. Kein ander Ding macht fromm und gerecht, als der Glaube, ohne welchen Niemand Gottes Gnade erlangen mag, sintemal er ein göttliches Werk in uns ist, das umwandelt und neu gebieret in Gott. Durch den Glauben wird der Mensch zu Gott; der Glaube führt die Leute zu Gott. Denn der Glaube ist nichts anderes, denn eine beständige, unzweifelhafte, unwankende Zuversicht zu göttlicher Gnade. Da der Glaube das Innerste und Innerlichste ist, kann und soll ich Niemand dazu dringen noch zwingen; denn Gott thut das allein und macht, daß er im Herzen lebt."

Luther wollte keinen todten, keinen bloß historischen, sondern einen lebendigen Glauben. „Es ist ein lebendig, mächtig Ding um den Glauben, daß unmöglich ist, daß er nicht ohne Unterlaß sollte Gutes wirken. Er fragt nicht, ob gute Werke zu thun sind, sondern ehe man fragt, hat er sie gethan und ist immer im Thun. Wer aber nicht solche Werke thut, der ist ein glaubloser Mensch und weiß weder, was Glaube noch gute Werke sind."

Daneben hielt Luther die Fahne evangelischer Freiheit hoch. In Glaubenssachen kein Zwang — sondern freie Entscheidung für die Wahrheit. Köstlich sind seine Worte in einer der 8 Predigten, die er nach seiner Rückkehr von der Wartburg nach Wittenberg gegen die Bilderstürmer hielt, wo er sagt: „Dieweil ich den Glauben in's Herz nicht gießen kann, so kann noch soll ich Niemand dazu dringen noch zwingen; denn Gott thut das allein und macht, daß er im Herzen lebet. Man muß der Leute Herz am ersten fahen, welches dann geschiehet, wenn ich Gottes Wort treibe. Wer da folgen wollte, der folgete, wer nicht wollte, der bliebe außen. Summa Summarum: predigen will ich's, sagen will ich's, schreiben will ich's: aber zwingen und dringen mit Gewalt will ich Niemand, denn der Glaube will willig, ungenöthigt und ungezwungen sein."

Ein Kirchenthum mit solchen Lehren und solchen Grundsätzen evangelischer Glaubens- und Gewissensfreiheit mußte im Interesse der Selbsterhaltung und des Fortbestandes nothwendig zugleich auch reformatorisch auf die Jugendbildung wirken. Und das hat die evang. Kirche gethan mit einem Eifer, wie es nie zuvor geschehen. Beredter und wärmer hatte nie zuvor ein Kirchenlehrer für Gründung von Schulen geschrieben und gesprochen, als Dr. Luther. Kirche

und Schule umfaßte er mit reinster, tiefster Liebe, mit wahrhaft göttlichem Eifer; daher sind seine Verdienste um die deutsche Schule nicht minder groß, als die um die deutsch-evangelische Kirche. Was er in Predigten, in exegetischen Werken, in besonderen auf das Schulwesen bezüglichen Tractaten und in seinen Tischreden über Erziehung und Schulen gesprochen, das füllt ein Buch für sich. Wie viel kostbare Gedanken ließen sich aus Luther's Schriften ausziehen und hier geben. Wir müssen uns aber kurz fassen und stellen das hier zu Gebende unter folgende Gesichtspunkte: Luther's Sorge um Gründung von Schulen und der erste von ihm approbirte Schulplan — Luther's wichtigste Erziehungsgrundsätze — Luther's Schulschriften — Luther's Preis des Schulamtes.

1. Luther's Sorge um Gründung von Schulen und der erste von ihm approbirte Schulplan.

Luther erkannte es tief, daß alle Nothstände in der Christenheit daher kämen, daß sich Niemand der Jugend annähme. „Wie schwer ist die rechte Erziehung! Und doch legen wir auf alle Dinge größeren Fleiß, denn allein auf die Kinderzucht nicht. Da sehen Fürsten und Herren, Bürger und Obrigkeit nicht auf. Es fehlet hinten und vorne. Gott wolle es bessern. Daß es um die Christenheit so übel stehet, kommet Alles daher, daß sich Niemand der Jugend annimmt, und soll es wiederum in einen guten Schwung kommen, so muß es wahrlich an den Kindern angefangen sein." „Wenn Schulen zunehmen, so steht's wohl, und die Kirche bleibt rechtschaffen. Junge Schüler und Studenten sind der Kirche Samen und Quellen. Um der Kirche willen muß man christliche Schulen haben und erhalten. Gott erhält die Kirchen durch die Schulen. Da wird die Jugend zur Gottseligkeit und zu allen christlichen und ehrlichen Ständen geschickt, unterrichtet und erzogen, daraus Schulmeister und Kirchendiener gewählt und genommen werden. Man bedarf auch der Schulen, um den weltlichen Stand äußerlich zu halten, und daß die Männer wohl regieren können Land und Leute, die Frauen wohl ziehen und halten können Haus, Kinder und Gesinde."

In dem berühmten Tractat von 1524: „An die Bürgermeister und Rathsherren aller Städte deutschen Landes, daß sie christliche Schulen aufrichten sollen" — empfiehlt Luther auf's eindringlichste die Errichtung von Schulen: „Liebe Herren, schreibt er da, muß man jährlich so viel wenden an Büchsen, Wege, Stege, Dämme und dergleichen unzählige Stücke mehr, damit eine Stadt zeitlichen Frieden und Gemach habe, warum sollte man nicht vielmehr doch auch so viel wenden an die dürftige, arme Jugend, daß man einen geschickten Mann oder zween hielte zu Schulmeistern!" Luther wollte ferner auch öffentliche Schulen. „Der Unterricht soll nicht Privatsache sein, nicht dem Gutdünken jedes Einzelnen anheimgestellt werden, sondern Sache des Volkes, des Staates sein; die Obrigkeit muß die Eltern zwingen, ihre

Kinder in die Schule zu schicken; aber sie muß vorher für Aufrichtung von Schulen sorgen."

Die Kirchen- und Schulvisitation im Jahre 1527 und 1528, auf Befehl des Kurfürsten von Sachsen von 30 Visitatoren in sämmtlichen Kirchen und Schulen Kursachsens vorgenommen, ergab beklagenswerthe Resultate. Darüber schreibt Melanchthon: „Wie kann man es verantworten, daß man die armen Leute bisher in so großer Unwissenheit und Dummheit gelassen hat! Mein Herz blutet, wenn ich diesen Jammer erblicke. Ich gehe oft bei Seite und weine meinen Schmerz aus, wenn wir mit der Untersuchung eines Ortes fertig sind. Und wer wollte nicht jammern, der da siehet, wie die Anlagen des Menschen so ganz vernachlässigt werden, und der Geist, der so viel lernen und fassen kann, nicht einmal von seinem Schöpfer und Herrn etwas weiß."

Melanchthon*) schrieb 1528 sein Visitationsbüchlein. Am Schlusse desselben gibt er einen geschichtlich denkwürdigen Schulplan, den man den „Sächsischen" nennt. Dieser Schulplan wurde von Luther approbirt und 1538 von ihm neu herausgegeben, woher es gekommen sein mag, daß man ihn Luthern zugeschrieben. Da sich Luther öffentlich zu diesem Schulplan bekannt (auch noch einmal wenige Jahre vor seinem Tode) und da anzunehmen, daß der Reformator bei seiner so nahen Beziehung zu Melanchthon und bei der Einmüthigkeit beider im heiligen Werk der Reformation seine Gedanken über das Schulwesen mit darein gegeben, so dürfen wir jenen Schulplan wol nach beiden Reformatoren benennen. Auch die anderen deutschen Reformatoren billigten ihn, namentlich der berühmte Bugenhagen, daher dieser „Sächsische Schulplan" in allen evangelischen Staaten als Normalplan angesehen wurde. Es ist unmöglich, ihn ganz aufzunehmen.**) Etliche wesentliche Bestimmungen mögen hier jedoch einen Platz finden.

Der genannte „Sächsische Schulplan" enthält allgemeine und specielle Bestimmungen.

Die allgemeinen Bestimmungen gehen auf Nothwendigkeit und Zweck der Schulen und der Schulbildung. Da heißt es: „Es sollen die Prediger die Leute ermahnen, ihre Kinder zur Schule zu thun, damit man Leute aufziehe geschickt zu lehren in der Kirche und sonst zu regieren. Denn es vermeinen etliche, es sei genug zu einem Prediger, daß er deutsch lesen könne. Solches aber ist ein schädlicher Wahn. Solcher geschickten Leute darf man nicht allein in der Kirche, sondern auch zu dem weltlichen Regiment, das Gott auch haben will. Damit nun die Jugend recht gelehret werde, haben wir diese Form gestellet.

*) Die wichtigsten Momente seiner Lebensgeschichte können hier eingelegt werden. Melanchthon — der Praeceptor Germaniae — ist übrigens mehr für das höhere Schulwesen von Bedeutung, für das elementare nur mittelbar.

**) Man findet diesen Schulplan vollständig bei Löschke: Die religiöse Bildung der Jugend im 16. Jahrhundert.

Erstlich sollen die Schulmeister Fleiß ankehren, daß sie die Kinder allein Lateinisch lehren. Zum andern sollen sie auch die Kinder nicht mit viel Büchern beschweren, sondern in alleweg Mannichfaltigkeit fliehen (nach der Regel: non multa, sed multum). Zum dritten ist's noth, daß man die Kinder zertheile in Haufen oder Classen." Was Luther und Melanchthon in jeder Classe gelehrt haben wollten, gehört zu den besonderen Bestimmungen ihres Schulplanes. Davon nur Weniges.

Der erste Haufe (also die unterste Classe) sind die Kinder, die lesen lernen nach der „Kinder Handbüchlein" (das älteste bekannte ABC-Buch, von Luther zwischen 1525 und 1530 herausgegeben, enthaltend das Alphabet, das Vaterunser, den Glauben und einige Gebete, auf lange die allgemein gebrauchte Fibel der Buchstabirer).*) So sie dieß — das Lesen — können, soll man mit ihnen den Donat (eine aus dem Mittelalter herrührende, auch damals noch sehr beliebte Grammatik) und den Cato treiben. Daneben soll man auch lehren schreiben und singen.

Der andere Haufe (die Mittelclasse) hat Kinder, die lesen können, die sollen nun die Grammatica lernen, die äsopischen Fabeln (fabulas Aesopi) lateinisch lesen, täglich etliche lateinische Sentenzen aus einem Poeten lernen, wie z. B. Amicus certus in re incerta cernitur. Fortuna quem nimium fovet, stultum facit. Vulgus amicitias utilitate probat. Einen Tag, als Sonnabend oder Mittwoch, soll man anlegen, daran die Kinder christliche Unterweisung lernen. Denn etliche lehren gar nichts aus der heiligen Schrift, etliche lehren die Kinder gar nichts denn die heilige Schrift, welche beide nicht zu leiden sind. Denn es ist von nöthen, die Kinder zu lehren den Anfang eines christlichen und gottseligen Lebens. (Die Schulordnung bestimmt nun näher, was gelernt und aus der Schrift gelesen werden soll.)

Der dritte Haufe (Oberclasse) wird im Lateinischen weiter geführt. (Das Lehrziel entspricht etwa dem der Tertia unsrer jetzigen Gymnasien.)

Nach diesem „Sächsischen Schulplan" sollten die Schüler wöchentlich 26 Schulstunden haben: 18 für Latein, 6 für Singen, 2 für Religion. Religion ist da scheinbar gering bedacht, aber es wurde ja auch in den lateinischen Stunden viel religiöser Stoff behandelt. Außerdem erwartete Luther, daß die Kinder von den Pfarrern in der Kirche, von den Eltern im Hause in Katechismus und Bibel fleißig unterwiesen wür-

*) Nach G. Baur ist unter der „Kinder-Handbüchlein" zu verstehen das von Melanchthon verfaßte „Handbüchlein, wie man die Kinder zu der geschrifft und Lere halten soll", welches das Alphabet, das Vaterunser, das Ave Maria, den Glauben, den 66. Psalm, die zehn Gebote, das 5., 6. und 7. Capitel aus dem Evangelium des Matthäus, das 13. Capitel aus dem Ev. des Johannes, das 12. Capitel des Briefes an die Römer, die Sprüche der sieben Weisen, sowie Morgen-, Tisch- und Abendgebete enthielt.

den; denn nicht bloß die Schulmeister, auch die Eltern und Pfarrer sollten sich am Werk der Jugenderziehung betheiligen.

Im Volk fand der „Sächsische Schulplan" nicht allgemeine Billigung. Es kamen Luthern Aeußerungen zu Ohren wie: „Wenn mein Sohn rechnen und lesen kann, kann er genug." Luther vertheidigt aber den Plan. Nicht bloß Pfarrherrn und Schulmeistern, Juristen und Aerzten, sondern auch Handwerkern sei das Latein nützlich. Wenn auch ein Knabe, der Latein gelernt, später ein Handwerk lerne und Bürger werde, so schade ihm das Latein nichts für sein Gewerbe.

Es ist bei alledem klar, daß die Reformatoren mit diesen Lateinschulen doch mehr den Kirchen- und Staatsdienst im Auge hatten. Es fehlte ja so sehr an Predigern und Lehrern. Die Lateinschulen sollten diesem drückenden Mangel abhelfen. Man erkennt dieß deutlich aus folgenden Worten Luther's: „Berechne selbst, wie viel Pfarren und Predigtstühle, Schulen und Küstereien zu besetzen sind. Das Fürstenthum Sachsen bedarf an 4000 gelehrte Personen. Nun wollt ich wetten, ob im halben Deutschland jetzt (1530) 4000 Schüler wären. Darum laß nur getrost lernen dein Kind &c."

Wir sind in unsern Citaten über die Lateinschulen des „Sächsischen Schulplans" etwas ausführlich gewesen, um zu documentiren, daß diese Schulen bei weitem noch nicht das waren, was wir Volksschule nennen. Aber der hell sehende Luther wollte auch Schulen für das gemeine Volk, sogenannte „deutsche" Schulen, in denen aller Unterricht in deutscher Sprache zu geben. In diesen Schulen sollte der Religions-Unterricht an erster Stelle stehen und prädominiren. Auf diese eigentlichen Volksschulen zielen Aeußerungen Luther's folgender Art: „Meine Meinung ist, daß man die Knaben des Tages lasse eine Stunde oder zwei zu solcher Schule gehen, und nichts desto weniger die andere Zeit im Hause schaffen, Handwerk lernen und wozu man sie haben will, daß beides mit einander gehe, weil das Volk jung ist und gewarten kann. Also kann auch ein Mägdlein so viel Zeit haben, daß sie des Tages eine Stunde zur Schule gehe und dennoch ihres Geschäftes zu Hause warte." Diese Schulen sollten mit der Hauserziehung Hand in Hand gehen, die Hauserziehung unterstützen, weil vielen Eltern entweder das Geschick, oder die Zeit fehle, ihre Kinder selbst zu lehren. So bezeichnen wir denn mit Recht die Reformation als die Wiege der deutschen Volksschule, Luthern als den ideellen Urheber derselben. Die Kirchenreformatoren wurden zugleich Schulreformatoren. „Wo darum die Reformation Eingang fand, da ward mit einer neuen Kirchenordnung auch eine neue Schulordnung landesgesetzlich aufgerichtet. Im Centrum der Kirchen- und Schulordnung standen Luther und Melanchthon; Bugenhagen hatte im nördlichen, Brenz im südlichen Deutschland das Feld seiner Wirksamkeit." (Otto, „Der deutsche Bürgerstand und die deutsche Bürgerschule" — S. 55.)

Der Religion gab Luther für die deutschen Schulen die größte Bedeutung. Wie die heiligen Wahrheiten des Evangeliums sein Lebenselement waren, so wollte er, daß jeder evangelische Christ darin auch das Eine Nothwendige erkenne. Dahin gehen folgende Worte: „Vor allen Dingen sollte in den hohen und niedrigen Schulen die vornehmste und gemeinste Lection sein die heilige Schrift und den jungen Knaben das Evangelium. Sollte nicht billig ein jeglicher Christenmensch bei seinem 9. oder 10. Jahre wissen das ganze heilige Evangelium! Wo die heilige Schrift nicht regieret, da rathe ich fürwahr Niemand, daß er sein Kind hinthue. Es muß verderben Alles, was nicht Gottes Wort ohne Unterlaß treibt. Darum sollen auch das Vaterunser, Glaube und 10 Gebote, und zwar alle auf eine Weise fleißig bei dem jungen und einfältigen Volke gebraucht werden, daß sie es vorerst nachsagen können und auswendig lernen. Wenn sie dann den Text wohl kennen, so lehre sie auch den Verstand, daß sie wissen, was gesagt sei. (Siehe die treffliche Vorrede zum Enchiridion.)

Ferner wollte Luther auch, daß Deutsch gelehret werde, und zwar praktisch. „Es lernet ein Jedermann gar viel besser deutsch aus der mündlichen Rede im Hause, in der Predigt u. s. w., denn aus Büchern."

Die Realien empfahl Luther ebenfalls, deßgleichen Geschichte und Musik. Es ist ja wahr, daß die Schulen, wie sie Luther und Melanchthon nach ihrem „Schulplan" wollten, vorwiegend den Charakter von Lateinschulen trugen, noch weit verschieden von unseren Volksschulen waren; aber sie waren immerhin die „ersten Bausteine", die „ersten Grundlinien" der nachmaligen eigentlichen Volksschulen.

2. Luther's wichtigste Erziehungsgrundsätze. Luther war, wie er selbst sagt, kein Schulmeister ex professo, und gleichwol steht er da als einer der größten Erzieher und Schulmeister. Denn schon als Kirchenlehrer war er mittelbar auch ein Lehrer der Jugend; diese wurde nicht bloß theilhaftig des geistlichen Segens, den die Eltern von den evangelischen Gottesdiensten hatten, Luther schrieb ja auch für den Jugendunterricht, und gab in Predigten fleißig und reichlich pädagogische Rathschläge.

Luthers Erziehungsgrundsätze ruhen auf Gottes Wort, sind entnommen der göttlichen Pädagogie und behalten eben darum ihre Gültigkeit für alle Zeiten. Wie die Bibel die Erziehung der Jugend vor allem den Eltern zur Pflicht macht, so auch Luther. In Predigten und Schriften wandte er sich immer und immer wieder an die Eltern, diese in der eindringlichsten Weise an ihre heiligen Pflichten mahnend, daß sie gehorsame Kinder erzögen, die da wandelten in der Furcht des Herrn. „So haben wir nun genug gehöret," sagt er in seiner Auslegung von 2. B. Mos. 20, 21, „wie man Vater und Mutter ehren soll und was dieß Gebot in sich halte und lehre, also daß man es wohl begreifen kann, daß Gott viel daran gelegen ist, daß dieser Gehorsam gegen Vater und Mutter im Schwange gehe. Und wo solches nicht geschieht, da sind keine

guten Sitten, noch kein gut Regiment. Denn wo in Häusern Gehorsam nicht gehalten wird, wird man es nimmermehr dahin bringen, daß eine ganze Stadt, Land, Fürstenthum oder Königreich wohl regieret werde. Denn da ist das erste Regiment, davon einen Ursprung alle Regimente und Herrschaften haben. Wo nun die Wurzel nicht gut ist, da kann weder Stamm noch gute Frucht folgen. Denn was ist eine Stadt anders, denn ein Haufen Häuser? Wie sollte denn die Stadt wohl regieret werden, wo in den Häusern kein Regiment ist; ja da weder Kind, Knecht noch Magd gehorsam ist? Item, ein ganz Land, was ist es anders, denn ein Haufen Städte, Märkte und Dörfer? Wo nun die Häuser übel regieret werden, wie kann ein ganzes Land wohl regieret werden?"

Die rechte Beschaffenheit der Hauserziehung bestimmte Luther nach Ephes. 6, 4; denn dieser Spruch galt ihm als die pädagogische Grundregel einer gesegneten Hauserziehung. Er warnte die Eltern, ihre Kinder ja nicht „mit Ungestüm zu erziehen, nicht zu Zorn und Kleinmuth zu reizen, damit der Kinder Gemüth, weil es noch zart, nicht ganz in Furcht und Blödigkeit gerathe, und erwachse in ihnen ein Haß gegen die Eltern." Die Erziehung müsse ein Liebeswerk sein. Durch Liebe werde weit mehr ausgerichtet, als durch knechtische Furcht und Zwang. Man kann es dem Luther nicht genug danken, daß er es so klar hingestellt, daß die Schulzucht nur recht gedeihen könne, wenn sie sich auf eine gute Hauszucht gründe. Die Anerkennung des inneren Zusammenhanges der christlichen Volksschule und der christlichen Familienerziehung war der leitende Grundgedanke in allen Schulordnungen des 16., 17. und 18. Jahrhunderts. Dafür nur ein Beispiel. In der Kursächsischen Schulordnung von 1773 heißt es jenem Grundgedanken gemäß: „Alle christliche Eltern sind schuldig, sobald ein von Gott ihnen geschenktes und anvertrautes Kind seinen Verstand einigermaßen zu gebrauchen und die Muttersprache zu verstehen anfängt, zu dessen Unterweisung in der Erkenntniß Gottes den Grund zu legen, auf dem in Schulen künftig soll gebauet werden." Damit dieser Zusammenhang zwischen Haus- und Schulerziehung in dem Bewußtsein der Gemeinden lebendig erhalten werde, sollten nach der eben angezeigten Schulordnung in jeder Kirche jährlich zwei sogenannte Schulpredigten gehalten werden.

Ebenso verlangt Luther von den Schulmeistern eine vernünftige Erziehung nach göttlichem Wort. Er schärft ihnen ein, der Kinder Gemüthsarten wohl zu beachten und in Behandlung derselben nöthigen Unterschied zu machen. „Viele ungeschickte Schulmeister — sagt er — verderben feine Ingenia mit ihrem Poltern, Stürmen, Streichen und Schlagen, wenn sie mit Kindern anders nicht, denn gleich als ein Stockmeister mit einem Diebe umgehen." Er hatte die üblen Folgen einer zu harten Zucht an sich selbst erfahren. „Ich bin einmal an einem Vormittage fünfzehnmal nach einander gestrichen worden. Auch meine Eltern

haben mich gar hart gehalten, daß ich auch darüber gar schüchtern wurde. Man muß also strafen, daß der Apfel bei der Ruthe sei."

Luther wollte ferner keine mönchische Abgeschlossenheit der Jugend. Er schlug den bildenden Einfluß des geselligen Umganges der Jugend mit Erwachsenen hoch an. „Salomo, der ein rechter Schulmeister gewesen, verbeut der Jugend nicht bei den Leuten fröhlich zu sein, wie die Mönche ihren Schülern; denn da werden eitel Hölzer und Klötze daraus, wie Anselmus gesagt hat: Ein junger Mensch, so eingesperrt und von den Leuten abgezogen, sei gleich wie einen feinen jungen Baum, der Frucht tragen soll, in einen engen Topf pflanzen. Darum soll man junge Leute lassen sehen und hören und allerlei erfahren, doch daß sie zu Zucht und Ehren gehalten werden. Es ist gut, daß ein junger Mensch viel bei den Leuten sei; doch daß er ehrlich zur Redlichkeit und Tugend gezogen und von Lastern abgehalten werde. Jungen Leuten ist Freude und Ergötzen so hoch von nöthen wie ihnen Essen und Trinken ist; denn sie bleiben auch desto eher bei Gesundheit."

Mit großem Ernste warnt Luther die Eltern, daß sie ihre Kinder nicht böse, ärgerliche Exempel sehen lassen. „Denn die Jugend ist —' sagt er — wie ein Zunder, der über die Maßen leichtlich fähet, was bös und ärgerlich ist. Insbesondere sündigen die schwer, die schandbare Worte reden vor jungen unschuldigen Knaben und Mägdlein. Solche Leute werden schuldig aller Sünden, die da entspringen aus ihren unbedachtsamen Worten."

Wie Luther also die häusliche Erziehung als Grundlage der Schulerziehung ansah, so wollte er hinwiederum, daß auch die Schule mit ihrer Erziehung der Hauserziehung diene. „Die häusliche Erziehung muß durch die Schule unterstützt werden — sprach er —, denn diese soll die Kinder zu vernünftigen Menschen machen, wodurch auch einer Stadt und eines Staates Gedeihen gefördert wird. Wenn Schulen zunehmen, so steht's wohl und die Kirche bleibet rechtschaffen." (Siehe Schulk. S. 137 noch drei Gründe Luther's, nach welchen neben der Hauserziehung die Schulerziehung hoch von nöthen sei.)

3. Luther's Schulschriften. In unsern evangelischen Volksschulen gebrauchen wir drei Bücher, die die ev. Kirche dem Luther verdankt: die deutsche Bibel, den Katechismus, das Gesangbuch.

Die deutsche Bibel war ehedem für das evangelische Volk ein rechtes Haus- und Volksbuch, für die Schule das erste Schulbuch. Letzteres soll sie auch bleiben. Durch sie ist Luther für alle Zeiten in unsern Schulen zugleich der große Sprachmeister volksthümlicher deutscher Rede geworden. Es ist gar nicht zu berechnen, wieviel unsere Kinder durch Nacherzählen von biblischen Geschichten und durch Einprägen von Kernsprüchen nach Luther's Uebersetzung selbst für ihre sprachliche Bildung gewinnen.

Von gleich unschätzbarem Werthe für unsere Schulen ist ferner Luther's kleiner Katechismus. Ueber dieß gesegnete Büchlein spricht

sich der berühmte Historiker Ranke also aus: „Der Katechismus, den Luther im Jahre 1529 herausgab und von dem er sagt, er bete ihn selbst täglich, so ein alter Doctor er auch sei, ist ebenso kindlich wie tiefsinnig, so faßlich wie unergründlich, einfach und erhaben. Glückselig, wer seine Seele damit nährte, wer daran festhält. Er besitzt einen unvergänglichen Trost in jedem Momente, hinter einer leichten Hülle den Kern der Wahrheit, der dem Weisesten der Weisen genug thut." Dr. Justus Jonas sagt vom Katechismus: „Wenn die luther'sche Kirche nichts Anderes genutzt hätte, denn daß sie den Katechismus dem Volke bekannt gemacht hätte, so hätte sie doch mehr an der Kirche gebauet, denn alle hohen Schulen, so lange sie auf Erden gewesen sind." Bekanntlich hielt Luther selbst von seinen Büchern nicht hoch, aber von zweien wünschte er, daß sie immerdar bleiben möchten: das Buch von dem gebundenen Willen und der Katechismus. (Nullum enim agnosco justum meum librum, nisi forte de servo arbitrio et — Catechismum.) Die feine Logik in Luther's Anordnung der Katechismusstücke und in seinen Erklärungen hier darzulegen, ist nicht möglich. Nur auf die Lehrweisheit, die er im Vorwort zum Enchiridion bekundet, wollen wir noch einmal aufmerksam machen. Luther wollte nämlich, daß der Katechismus vorerst nur wörtlich gemerkt, dann aber auch von Wort zu Wort erklärt werden sollte, und zwar mit Benutzung von biblischen Geschichten und Bibelsprüchen; denn wie der Katechismus aus der Bibel entnommen, so soll er auch durch die Bibel erklärt werden. Was die Katechisirbarkeit dieses Büchleins betrifft — eine Eigenschaft, die er vor allen andern confessionellen Katechismen voraus hat — so darf sich der Verfasser wol auf seine Katechesen berufen. Wegen seiner Einfalt und Reinheit in der Lehre, Klarheit in der Diction, und wegen seiner Katechisirbarkeit ist der luther'sche Katechismus berufen, das symbolische Buch des evangelischen Hauses und der evangelischen Schule zu sein.

4. Schließen wir nun mit Worten Luther's, die uns bekunden, wie hoch dieser Gottesmann vom Schulamte gehalten hat. „Das sage ich kürzlich, einem fleißigen frommen Schulmeister oder Magister oder wer es ist, der Knaben treulich ziehet und lehret, dem kann man nimmer genug lohnen und mit keinem Gelde bezahlen. Und ich, wenn ich vom Predigtamte und andern Sachen ablassen könnte oder müßte, so wollte ich kein Amt lieber haben, denn Schulmeister oder Knabenlehrer sein. Denn ich weiß, daß dieß Werk nächst dem Predigtamte das allernützlichste, größte und beßte, und weiß dazu noch nicht, welches unter beiden das beßte ist."

„Der Sächsische Schulplan," von Melanchthon verfaßt, von Luther gebilligt, galt auf lange für das evangelische Deutschland als Normal-Schulplan. Auf Grund desselben entstanden im 16. und

17. Jahrhundert soviel Lateinschulen, daß Deutschland damit gleichsam übersäet war; rein deutsche Schulen dagegen entstanden vorerst nur wenige. Man unterschied höhere und niedere Lateinschulen. In den höhern Lateinschulen wurde auch Griechisch und Hebräisch gelehrt; in den niedern war neben dem Latein die Religion der vorzüglichste Gegenstand. Durch die zahlreichen Lateinschulen wurde das Lateinsprechen so allgemein, daß in Städten selbst Bürger und Handwerker es darin zu einer gewissen Fertigkeit brachten. Auch Marktflecken und größere Dörfer suchten Lehrer, die lateinischen Unterricht ertheilen konnten. In einigen Gegenden verdrängten diese Schulen sogar die deutschen. So ordnete Herzog Ulrich von Würtemberg 1546 in der Instruction für die Visitationsräthe Folgendes für sein Land an: „Weil in vielen Städten neben den lateinischen Schulen auch deutsche bestehen, durch welche erstere verderbt und viele Knaben, die zum Lateinlernen, und also zur Ehre Gottes und Verwaltung eines gemeinen Nutzens geschickt sind, versäumt werden, so sollen solche deutsche Schulen in kleinen Städten abgeschafft werden, da doch ein jeder lateinische Schüler in Latein ohnehin auch das Deutschschreiben und Lesen ergreift.“ In den höhern Lateinschulen bestand sogar das Gesetz, daß die Schüler der deutschen Rede sich gänzlich enthalten mußten, wie z. B. in der Goldberger Schule unter Trotzendorf. Von dieser Schule heißt es in einem Lobgedicht: „Damals verstummte die Muttersprache unter den Knaben; keinem war gestattet deutsch zu sprechen.“ Wie sehr damals das Lateinische sogar in's Volk eingedrungen, bekundet ein anderes Lobgedicht auf Trotzendorf, worin es heißt: „So hat er die römische Sprache Allen eingegossen, daß es für eine Schande galt, in deutscher Zunge zu reden. Knechte und Mägde konnte man Latein sprechen hören, daß man hätte glauben sollen, Goldberg liege in Latium.“ Wunderbar genug! Während Luther durch seine Schriften auf die Ausbildung der deutschen Sprache zur allgemeinen Schriftsprache hinwirkte, bemüheten sich die Schulmänner gerade der luther'schen Kirche auf's eifrigste, die Muttersprache zu verleugnen und zu unterdrücken. Wenn die Jesuiten in ihren Schulen dasselbe thaten, so hatte das dort mehr Sinn; denn in der katholischen Kirche ist das Latein Kirchensprache.

II. Ein Rückblick auf die vorreformatorische Jugendbildung — Geschichtliches, die Fortentwicklung des ev. Volksschulwesens bis nach Mitte des 18. Jahrhunderts betreffend.

1. Rückblick. Luther ist also, wie wir gesehen, der ideelle Urheber der deutschen Volksschule. Die christliche Jugenderziehung ist freilich älter als die Jugendschulen; sie liegt im Wesen des Christenthums und ist so alt als die Kirche selbst. Die Kirche hat auch zu allen Zeiten, wenn nicht durch ihre Diener unmittelbar, so doch durch die Eltern (Pathen) mittelbar für christliche Unterweisung der Kinder Sorge

getragen. Auch haben kirchliche Orden um christliche Jugendbildung sich nicht geringe Verdienste erworben, zu ihrer Zeit namentlich die Benedictiner, später die Franziscaner und Dominicaner. Volksbildung durch Volksschulen war eine Lieblingsidee Carls des Großen. Synoden und Bischöfe ermunterten eindringlich, daß sich die Geistlichen der Kinder annehmen möchten. Alles in allem gerechnet, ist es aber in den vorreformatorischen Jahrhunderten zu eigentlichen Volksschulen nicht gekommen, obwol einzelne erleuchtete und fromme Männer deren Nützlichkeit öffentlich anerkannten und die Verwirklichung anstrebten. Dafür einige Belege.

Im Jahre 1246 wurde eine Synode zu Bezières abgehalten, auf der man verordnete, daß alle Knaben vom 7. Lebensjahre an allsonntäglich in der Kirche im katholischen Glauben unterrichtet werden sollten. Da es in jener Zeit in den Gemeinden an Localen für Kinderschulen fehlte, so sollte die Unterweisung der Jugend in den Kirchen, und zwar Sonntags geschehen. So wurde die Kirche zugleich zum Schullocal, die Unterweisung selbst zur Sonntagsschule. Wie weit jenen Synodalbestimmungen nachgegangen worden, läßt sich nicht näher nachweisen.

Im Jahre 1270 schrieb der fromme Erzbischof Engelbert II. von Köln „Satzungen des Küsters und Schulmeisters". Nach diesem denkwürdigen Schriftstück sollte jeder Küster zugleich Schulmeister sein — eine Idee, die erst viel später im protestantischen Deutschland durchgeführt wurde. Nach Engelbert sollte der Küster die Jugend unterweisen im christlichen Glauben und Sitten, damit sie in der Furcht Gottes zunähmen und das (damals) noch in vielen Herzen glimmende Heidenthum dadurch gänzlich verlöscht würde. Aber auch Schreiben und Lesen sollten die Kinder lernen. Unterrichtszeit sollte sein: im Sommer Morgens von 7—10, des Winters von 8—10, Nachmittags Sommers von 1—3, oder 4, Winters von 1—3 Uhr. Es ist klar, daß Engelbert die Idee einer geordneten Volksschule gehabt hat. Aber wo waren dazu lehrgeschickte Lehrer, passende Schullocale, zweckmäßige Lehrmittel, wo auch der gute Wille der Eltern?

Der edle Gerson, der gelehrteste Theolog seiner Zeit († 1429), wünschte dringend Kinderschulen. Er schrieb einen Tractat über die Erziehung der Kleinen zu Christo (de parvulis trahendis ad Christum), darin er nachwies, wie nothwendig es sei, die Kinder zu Christo zu führen. Das Beßte sei Gott darzubringen; die empfänglichen Gemüther der Kinder seien aber besser als die Hefen eines traurigen und siechen Greisenalters; sie seien neue Schläuche für den beßten Wein; das zarte Reis lasse sich biegen, nicht aber der alte Baum. Aergere darum keines dieser Geringsten! Sie werden geärgert in Wort und That, direct und indirect, durch die, welche ihre Führung zu Christus hindern. Der Lehrer Pflicht ist, Kinder an Liebe und Sanftmuth zu werden für die

Kinder, und löblich ist der Eifer derer, welche die Kinder von allen Irrwegen weg auf den Weg zu Christus zurückzuführen streben.

Wie sehr die vorreformatorischen Secten, insbesondere die Waldenser und Hussiten, sich die Erziehung und Unterweisung der Jugend haben angelegen sein lassen, ist aus der Kirchengeschichte bekannt. Die Unterweisung geschah aber von ihren Predigern und von den Eltern.

Weiter bemerken wir, daß auch das Bürgerthum des Mittelalters das Bedürfniß fühlte, zur Aneignung von allerlei nöthigen Kenntnissen Schulen zu haben. Latein und Schreiben hielt man allgemein für unentbehrlich. Latein war Kirchensprache. Nicht bloß die höheren Stände, sondern auch viele aus dem Bürgerstande erlernten es wenigstens so weit, daß sie die lateinischen Meßgesänge und Liturgien 2c. verstehen konnten. Neben diesen Lateinschulen bestanden in vielen Orten sogenannte „Schriesscholen". Diese „Schreibschulen" können als die ersten Keime der deutschen Bürgerschule angesehen werden; denn es wurde hier nicht etwa bloß Schreiben gelehrt, sondern auch Lesen, Geographie, Geschichte, auch Arithmetik. Diese Schulen waren jedoch nur für Knaben. An Mädchenschulen dachte man lange noch nicht, oder sie kamen doch nur sehr vereinzelt vor. (Ueber „die fahrenden Schüler" — Vaganten, oder wie sie sich selbst in bezeichnendem Scherz nannten, Bacchanten (Bacchusbrüder) das Nöthige hier einzulegen.)

Doch genug! Wir haben erwiesen, daß die Idee der Kinderschulen allerdings sehr alt ist. Aber dem mittelalterlichen Katholicismus waren sie, weil sich sein Kirchenthum zuletzt in einen bloßen Cultusgottesdienst gewandelt hatte, kein Bedürfniß mehr. Das Wenige, was die Kirche an religiösem Wissen forderte, konnte das Haus leisten, oder wurde durch geringe Mühen auch in der Kirche selbst gelernt. Der Protestantismus dagegen mußte Volksschulen gründen; er bedurfte ihrer zu seiner Selbsterhaltung. Darum ist, wie schon bemerkt, keine protestantische Kirchenordnung ausgegangen, die nicht auch eine Schulordnung gegeben hätte. In diesen Schulordnungen liegt zugleich die Geschichte der Entwicklung der deutschen Volksschule. Nachdem wir gesehen, was von Luther für Gründung von Schulen gethan worden, verfolgen wir nun die geschichtliche Entwicklung des Volksschulwesens weiter, wobei wir jedoch mehr die Schulgesetzgebung und Schuleinrichtungen in's Auge fassen. Was berufene Schulmänner zur Förderung einer naturgemäßen Erziehung und zur Besserung des Unterrichts gethan, lernen wir in den nachstehenden Biographien berühmter Pädagogen kennen.

2. Geschichtliches über Fortentwicklung des ev. Volksschulwesens bis Mitte des 18. Jahrhunderts.

Wir werden hier folgende Punkte näher in's Auge fassen: wie auch nach protestantischer Vorstellung die Volksschule nach ihrer religiösen Aufgabe im kirchlichen Katechumenat wurzelt — wie das Schulmeister-

thum aus dem Kirchnerthum hervorgegangen — wie im 16., 17. und 18. Jahrhundert die Schulinspection geordnet gewesen — was in jenen Jahrhunderten für Bildung von Volksschullehrern geschehen — in welch' mangelhaftem Zustande sich das Volksschulwesen im Allgemeinen bis nach Mitte des 18. Jahrhunderts befunden.

a. Die Volksschule wurzelt im kirchlichen Katechumenat. Wir haben es schon S. 154 unserer Schulkunde ausgesprochen, daß alle Aemter der Kirche, mithin auch das katechetische Lehramt, im Apostolat wurzeln. Darum wollte Luther, daß die Prediger neben ihrem Predigtamt auch des Katecheten-Amts wahrnehmen sollten. Im Vorwort zum Enchiridion redet er sie also an: „Darum bitte ich um Gottes willen euch alle, meine lieben Herren und Brüder, so Pfarr-Herren und Prediger sind, wollet euch eures Amts von Herzen annehmen und erbarmen über euer Volk, das euch befohlen ist, und uns helfen den Katechismum in die Leute, sonderlich in das junge Volk bringen."

Diese Idee hielten auch die verschiedenen ev. Kirchenordnungen fest. So ordneten schon die Visitationsartikel von 1527, daß die Pfarrer Sonntags Nachmittags, da das junge Volk in die Kirche kommt, die 3 Hauptstücke den Kindern vorsprechen sollten. Die Obersächsische Kirchenordnung von 1540 bestimmte, „daß wenn die Vesper aus sei, ein Stück vom Katechismus dem Volke auf's einfältigste ausgelegt werde, und was man am Sonntage vorgelegt, von den Kindern auf einen Tag oder zwei, nachdem der Kinder viele oder wenige, wieder überhören solle". Nach der Preußischen Kirchenordnung von 1544 sollte in den Dörfern sonntäglich eine halbe Stunde gepredigt und darauf eine halbe Stunde der Katechismus erklärt werden.

Man merkte aber doch, daß die kirchlichen Unterweisungen von Seiten der Prediger allein keine genügende Frucht schaffeten; es machte sich daher die Nothwendigkeit eines besonderen Lehrstandes für die ev. Jugend je mehr und mehr fühlbar.

b. Wie das Schulmeisterthum aus dem Kirchnerthum hervorgegangen.

Nach dem „Sächsischen Schulplan" entstanden zwar, wie wir gesehen, sehr viele Lateinschulen (bis Ende des 16. Jahrh. in Deutschland über 1500), daneben aber verhältnißmäßig nur wenig deutsche Schulen. Für diese Art von Schulen, wie sie die kleinern Städte und die Dorfgemeinden nöthig hatten, fehlte es an Lehrern. In einer Anzahl von Städten hatten sich die mittelalterlichen Schreibschulen forterhalten. Deren Lehrer zog man bald in den Dienst der Kirche, indem man sie verpflichtete, auch den Katechismus zu lehren und religiöse Gesänge zu üben. So verordnete die Pommersche Kirchenordnung ausdrücklich: „Es sollen die gemeinen „Schreibschulen", die der Rath gewilliget hat, nicht verhindert, aber ihnen auferlegt

werden, deutsche Psalmen, gute Sprüche aus der Schrift und den Katechismus zu lehren".

Es war eine altkirchliche Ordnung, daß jeder Pfarrer einen Kirchendiener hatte, der bei den Gottesdiensten allerlei äußerliche Dienste zu besorgen hatte, als: das Läuten, das Auf- und Zuschließen der Kirche, das Austhun der heiligen Gefäße und die Aufbewahrung derselben u. s. w. Man nannte diese Kirchendiener: Küster, Custodes, Meßner, Glöckner, in Süddeutschland Sigristen. Es lag der Gedanke nahe, diese Küster, die an den Wochentagen ohnehin wenig zu thun hatten, für den Jugendunterricht mit zu verwenden. Man mußte aber dann Leute zu den Küsterstellen wählen, die für den Schuldienst die nöthige Bildung hatten. Darüber gaben die Kirchenordnungen die nöthigen Bestimmungen.

In dem Meißnischen Visitationsabschied von 1540 heißt es: „Die Kirchner sollen auch die Kinder fleißig lehren singen und, wo sich's leiden will, die zehn Gebote, Glauben und Vaterunser und den kleinen Katechismus der Jugend vorsagen."

In der Lippe'schen Kirchenordnung von 1538 heißt es: „Die Küster auf den Dörfern, da keine Schulen sind, sollen des Sonntags zu Mittag die Kinder und Jugend, so zur Lehre bequem sind, zusammenfordern, und den kleinen Katechismus Dr. Martini langsam und beständiglich vorlesen, daß die Jugend nicht versäumt werde."

Die Sächsischen Generalartikel von 1557 setzen fest: „Es sollen die Kirchner oder Glöckner von den Kirchenvätern und Aeltesten aus der Gemeinde mit Vorwissen des Pfarrers gewählt, dem Consistorio präsentirt und zugeschickt werden, welche sie verhören, und, wenn sie im Examine geschickt befunden, zum Amt confirmiren und bestätigen sollen. Diese Dorfküster sollen verpflichtet sein, alle Sonntage Nachmittags und in der Woche auch auf einen gewissen Tag die Kinder den Katechismum und christliche deutsche Gesänge mit Fleiß und deutlich zu lehren, und nachmals in den vorgesprochenen Artikeln des Katechismi wiederum zu überhören und zu examiniren. Und wenn eine oder mehrere Filiale zu der Pfarre gehören, soll er mit solchem Lehren mit Rath seines Pastors dermaßen abwechseln, daß die Jugend in allen Dörfern nach Nothdurft unterwiesen und ja nicht verabsäumt werde."

Aus diesem Allen erhellet, sagt Dr. Heppe in seiner Geschichte des deutschen Volksschulwesens, daß der Küster in Gemäßheit der Kirchenordnungen an der Stelle und im Namen des Pfarrers das Katechetenamt theilweise zu verwalten hatte. Mit dieser Erweiterung des Kirchendieneramtes war nun der Weg zur Begründung des eigentlichen Schulmeisteramtes und zur Errichtung des Dorf- und Volksschulwesens schon wesentlich gebahnt. Aber eine eigentliche Schule des Küsters war doch noch nicht vorhanden. Die Katechisirübungen des Küsters waren, wenn schon sich derselbe vorzugsweise mit der Jugend beschäftigte, doch wesentlich kirchliche Gemeinde-

Katechisationen, die in der Kirche im Zusammenhange mit dem regelmäßigen Gottesdienste ebenso von ihm, wie von dem Pfarrer vorgenommen wurden. Zur Gründung besonderer evangelischer Ortsschulen mit ständigen evangelischen Elementarlehrern bedurfte es noch besonderer Impulse. Diese gab die Zeit.

Zuvörderst zog man in der evangelischen Kirche bald auch in Erwägung, in welchem Alter man wol die Unmündigen zum heiligen Abendmahl zulassen dürfe und von welchem Maß der Erkenntniß des Glaubens man diese Zulassung abhängig zu machen habe. Um den Uebertritt aus dem Stande kirchlicher Unmündigkeit in den Stand kirchlicher Mündigkeit nach seiner Bedeutung der Jugend recht fühlbar zu machen, ordnete man eine feierliche Confirmation an, bei der die Confirmanden öffentlich ihren Glauben bekennen und unter Einsegnung in die Abendmahlsgemeinde aufgenommen werden sollten. Die Einführung der Confirmation brachte es mit sich, daß der katechetische Unterricht nun noch gründlicher ertheilt wurde, als zuvor.

Dazu kam noch ein Zweites. Die beiden evangelischen Kirchen in Deutschland standen einander damals sehr schroff gegenüber. Jede dieser Confessionen achtete ihre Scheidelehren für so wesentlich, daß man jede kirchliche Gemeinschaft mied. Man war auf beiden Seiten eifrig besorgt, die Jugend in den confessionellen Scheidelehren fest zu begründen. Man that das im Interesse der Selbsterhaltung. Auch dieser Umstand förderte die Gründung und Entwicklung der Schulen. Dr. Heppe sagt hierüber: „Beide Kirchen hatten durch Annahme und durch Zurückweisung des Heidelberger Katechismus und der Concordienformel ihr Bekenntniß präcis und bestimmt gegen einander ausgesprochen, und jede derselben hatte nun das Bedürfniß, ihr Bekenntniß in den ihr angehörigen Gemeinden mehr und mehr zu befestigen und den Gemeindegliedern zum Bewußtsein zu bringen. Dieses war aber nur durch Errichtung von Schulen möglich, in denen den Kindern der Katechismus frühzeitig und regelmäßig eingeübt wurde, und auf diesem Wege erwuchs einerseits aus dem Bedürfnisse des Confirmandenunterrichts, beziehungsweise aus dem protestantischen Interesse an der Lehre von der Taufgnade, andererseits aus dem confessionellen Interesse die eigentliche Volksschule, deren Einrichtung natürlich Niemandem anders, als dem Küster, dem bisherigen Gehülfen des Pfarrers in der Ertheilung des kirchlichen Katechismusunterrichtes, zufiel."

Von jetzt an werden alle Kirchenordnungen in dem Theile, der sich auf die Jugendschulen bezog, bestimmter. Das war besonders der Fall in der Würtemberg'schen, sodann in der Kursächsischen. Während in Kursachsen in der Visitations-Instruction für die Superintendenten vom Jahre 1577 von Dorfschulen noch gar keine Rede war, so bestimmt nur drei Jahre später die Kursächsische Kirchenordnung von 1580 (also in dem Jahre der Publication des Concordienbuches): „Es sollen auch alle Custodes und Dorfküster Schule halten, und die-

selben täglich mit allem Fleiß abwarten, darinnen sollen sie die Knaben lehren lesen, schreiben und christliche Gesänge, so in der Kirche gebraucht werden sollen rc. Bei den Kirchenvisitationen soll dem Küster vor allem die Frage vorgelegt werden: Ob er vermöge unserer Ordnung die Schule angestellt und alle Tage auf's wenigste vier Stunden Schule halte, besonders aber den Katechismum die Kinder mit Fleiß in der Schule lehre, und mit ihnen Dr. Luther's geistliche Gesänge und Psalmen treibe."

Aber wie kümmerlich war es bei alledem um das Volksschulwesen damals noch bestellt! Von den Lehrmethoden reden wir hier noch nicht. Es fehlte ja an unzähligen Orten sogar an passenden Schullocalen, deßgleichen an passenden Schulutensilien, der Lehrmittel gar nicht zu gedenken. Die Schule wurde in Privatwohnungen gehalten, oft in elenden Hütten, in denen die Schulkinder enge eingepfercht mit der Familie, wol gar mit dem Vieh des Schulmeisters zusammen waren. In kleinen und unvermögenden Orten mußte der Schulmeister reiheum wohnen. Auf dem Lande wurde der Unterricht meist nur Winters gehalten. Ebenso war die Dauer der Schulpflichtigkeit nicht geregelt. Mädchenschulen hat es bis dahin im Ganzen nur erst wenig gegeben, und auch jetzt dauerte es noch eine gute Weile, bis sie allgemein wurden. Doch hierüber nun genug!

c. Die Schulinspection im 16., 17. und 18. Jahrhundert.

Die Schulinspection stand gesetzlich den Pfarrern zu. Wo aber Lateinschulen waren, niedere und höhere, da sollten die diesen vorgesetzten Inspectoren inspiciren; wo aber allein deutsch gelehrt und gelernt wurde, sollten die Pfarrer Inspectoren sein, und alle acht oder vierzehn Tage in die Schule kommen, um zu sehen, wie sich der Schulmeister mit Lehre und Disciplin halte, und zugleich etliche Schüler im Katechismo, Buchstaben, Syllabiren, Lesen, auch Schreiben examiniren.

d. Die Bildung der Volksschullehrer in jenen Jahrhunderten.

Die Schullehrer jener Zeit standen in Bezug auf ihre allgemeine Bildung, wie in Bezug auf Lehrfähigket noch auf sehr niedriger Stufe, wie denn auch ihre ökonomischen Verhältnisse oft mehr als kläglich waren. Man fühlte aber die Nothwendigkeit einer bessern Lehrerbildung, wie aus Kirchenordnungen hervorgeht.

In der Straßburger Kirchenordnung von 1598 ist schon, und hier das erste Mal, von einem Seminar die Rede; denn das neunte Capitel des dritten Theiles handelt: „Vom Seminario Ecclesiae d. i. welcher Maßen bei der Kirche und Schule solche Personen mögen auferzogen werden, die man künftig zu Kirchen- und Schuldiensten möge nützlich gebrauchen." Wir haben nicht gefunden, daß dort ein wirkliches Lehrerseminar zu Stande gekommen. Für die Städte bildeten die höheren Lateinschulen Lehrer; die Landschullehrer bildeten sich zumeist bei Landschullehrern.

Die „Neue Schulordnung" für die Kursächsischen Lande vom Jahr 1773 bestimmt Capitel XIII., das von „Zubereitung tüchtiger Lehrer" handelt, Folgendes: „Es sind bei guten Stadtschulen in der obersten Classe, unter der Aufsicht und Anleitung des Superintenden oder Pfarrers, von dem Rector und Cantor solche Personen, die zu Lehrern vorbereitet werden können, auszusuchen. Diese können vom Rector oder einem andern Schulcollegen täglich in einigen Privatstunden für den Lehrerberuf vorbereitet werden. Auch können sich diejenigen, welche sich demselben widmen wollen, von geschickten Schulmeistern instruiren lassen. Die Prüfung haben die Bewerber um Schullehrerstellen vor dem Superintendenten zu bestehen. Ueber ihre Lehrbefähigung erhalten sie vom Superintendenten oder Pfarrer Zeugnisse ausgestellt."

Der hier angezeigte Bildungsweg hat sich auch nach Gründung von Seminarien, sogar bis in die neueste Zeit herauf erhalten. Die Schullehrerseminarien sind neuere Institute. Obwol sie für die Geschichte des neueren Volksschulwesens von großer Bedeutung sind, so können wir auf ihre Geschichte hier dennoch nicht näher eingehen. In Dresden entstand ein Schullehrerseminar 1785. Das Schullehrerseminar zu Weißenfels wurde 1796 errichtet, das zu Freiberg 1797, das zu Plauen 1810, das zu Bautzen 1811, das zu Waldenburg 1844.

e. In welch' mangelhaften Zuständen sich das Volksschulwesen noch nach Mitte des 18. Jahrhunderts befunden.

Wir haben den Entwicklungsgang des deutschen Volksschulwesens nur in groben Umrissen zeichnen können. Aber so viel ist uns klar geworden, daß die evangelische Kirche für ihr gemeines Schulwesen allezeit nach beßtem Vermögen besorgt gewesen. Leider hat der dreißigjährige Krieg mit seinen Gräueln, was schon gebaut, wieder vernichtet, und das Schulwesen in seiner gedeihlichen Entwicklung fast um ein Jahrhundert zurückgeworfen. Nach den Gräueln dieses Krieges war der Wohlstand der Städte und der Landbewohner gänzlich zerrüttet; es währte lange, bis sich die einzelnen Länder wieder erholten. In diesen Nothzeiten war auch der frühere Eifer für Volksbildung, selbst in den gebildeten Kreisen, fast erstorben. Nur ein Fürst, der unvergeßliche Herzog Ernst von Gotha, nahm sich mit landesväterlicher Huld und großem Eifer des Volksschulwesens seines Landes an. Seine weisen Anordnungen wurden von andern Staaten benutzt. Der Gothaer Schulmethodus ist in der pädagogischen Literatur eine der bedeutendsten Erscheinungen. Wir werden ihn bald näher kennen lernen.

Wie es in Kursachsen, trotz aller Schulordnungen, auch noch im 18. Jahrh. mit dem Volksschulwesen lahm genug gegangen, mögen geschichtliche Citate aus Heppe darthun.

„Veranlaßt durch die Klagen der Landstände, welche auf die traurige Verfassung der Dorfschulen hingewiesen hatten, erließ der Kurfürst Friedrich August im Jahre 1713 unter dem 22. Mai eine Verord-

nung, worinnen verordnet ward: die Pfarrer sollten ihre Schulen fleißiger, als bisher geschehen sei, visitiren und darauf sehen, daß die Kinder nicht bloß zum Auswendiglernen angehalten, sondern zum Verständniß dessen, was sie lernten, geführt würden, daß ihnen auch mancherlei allgemeine Kenntnisse beigebracht würden. Alle Pfarrer des Landes sollten sich berichtlich äußern 2c."

Die von den Pfarrern eingegebenen Berichte ergaben aber, daß das Schulwesen, wenn ihm überhaupt geholfen werden sollte, einer umfassenden Reorganisation bedürfe. Der Kurfürst befahl daher mit Benutzung der in der Kirchenordnung von 1580 enthaltenen Bestimmungen eine ganz neue Schulordnung auszuarbeiten, welche unterm 20. Nov. 1724 publicirt wurde. In dieser Schulordnung wurde zum ersten Male die Einrichtung ordentlicher Sommerschulen und die Schulpflichtigkeit der weiblichen Jugend geboten. In Betreff der Sommerschulen wurde verordnet, daß diejenigen Schulkinder, welche bisher nur die Winterschule besucht hätten, nöthigenfalls durch die Obrigkeit zu zwingen wären, im Sommer, die Erntezeit ausgenommen, sich täglich wenigstens für Eine Stunde in der Schule einzufinden, wo sich dann der Schulmeister mit ihnen ausschließlich zu beschäftigen, und sie lediglich im Katechismus, im Evangelium und im Psalter zu unterrichten hätte.

Durch diese Schulordnung — fährt Heppe fort — wäre dem Schulwesen in Kursachsen jedenfalls geholfen gewesen, wenn das Volk sich hätte entschließen können, seine Kinder auch ordentlich zur Schule zu schicken. Aber noch mußten Jahrzehnte vergehen, ehe das Volk dahin gelangte, daß es in der Schulerziehung der Kinder ein wirkliches und wesentliches Erforderniß der Erziehung kannte. Als daher die Stände im Jahre 1763 darauf hinwiesen, daß der Schulbesuch nothwendig durch strengere Maßregeln erzwungen werden müsse, erließ der Kurfürst Friedrich August sechs Jahre später unter dem 24. Juli 1769 ein Generale, worin befohlen wurde: Alle Kinder des Landes sollen ununterbrochen vom fünften bis zum vierzehnten Lebensjahre so gewißlich zur Schule geschickt werden, als die dawider handelnden Eltern sonst in namhafte Strafe genommen würden 2c. Das siebente Jahrzehnt des 18. Jahrhunderts begründete, wie fast für alle deutschen Länder, so auch für Kursachsen, eine neue Periode in der Entwicklung seines Schulwesens.

Doch wir brechen hier ab. Gute Lehrer machen gute Schulen. Das gute Lehren ist aber eine sehr schwere Kunst, die viel Einsicht, dazu hohes, praktisches Geschick erfordert. Lange hat man sich auch in der ev. Schule mit sehr mangelhaften Methoden begnügt; nur sehr allmählig brachen sich bessere Bahn. Durch Männer von hohen Gaben wurden die Gesetze der Lehrkunst ergründet, festgestellt und ihre praktische Verwendung erprobt. Unsere Geschichte des Volksschulwesens hat nun Männer vorzuführen, die für dasselbe von epochemachender Bedeutung sind. Der formellen Seite des Schulunterrichts, wie sie durch

Trotzendorf, Ratichius, Amos Comenius, A. H. Franke u. a. historisch gestaltet, haben wir bisher mit Fleiß nicht gedacht; sie wird nun in den nachfolgenden Biographien dargelegt werden.

Zusatz. Sehr lehrreich auch in letztgedachter Beziehung ist das Exposé über das Seminarwesen im Königreich Sachsen — bearbeitet von dem Geheimen Kirchen- und Schulrath Dr. Gilbert.

III. Valentin Friedland Trotzendorf.

(Geb. 1490, gest. 1556.)

Melanchthon, der Praeceptor Germaniae, hat für die Kirche, aber auch für die Schule, vornehmlich für das höhere Schulwesen eine große Schaar von Lehrern gebildet. Unter den letztern sind etliche als Pädagogen und Methodiker von hervorragender Bedeutung, am berühmtesten Valentin Friedland Trotzendorf, von dem hier eine kurze Biographie folgen soll.

1. Trotzendorf's Kindheit und Bildungsgang. Valentin Friedland Trotzendorf war der Sohn eines Bauern, mit Namen Bernhard Friedland, im Dorfe Trotzendorf bei Görlitz. Von diesem Dorfe nahm unser Valentin den Namen Trotzendorf an. Er wurde geboren 1490. Mönche, die des heranwachsenden Knaben gute Anlagen bemerkt, veranlaßten den Vater, seinen Sohn auf die Schule nach Görlitz zu schicken. Das geschah 1506. Doch nahm ihn der Vater von da bald wieder weg, weil er ihn bei seiner Landarbeit nöthig brauchte. Die fromme Mutter hatte aber den Wunsch, ihr Sohn möchte Priester oder Mönch werden; sie ließ ihn deßhalb vom Ortsgeistlichen und dem Küster im Lateinischen und anderen Gegenständen weiter unterrichten und brachte es bei ihrem Manne dahin, daß ihr Sohn nach zwei Jahren auf die Görlitzer Schule zurückkehren durfte. Beim Abschied rief ihm die fromme Mutter in eindringlicher Weise zu: „Mein Sohn, bleibe doch ja bei der Schule!“ Um dieses Wortes Willen ist Trotzendorf lebenslänglich Schulmann geblieben, obwol es ihm als Schulmann zu Zeiten sehr traurig erging und es ihm an guten Gelegenheiten, in hohe geistliche Aemter zu kommen, nicht fehlte. Er bezog 1513 die Universität Leipzig, wo er sich zwei Jahre lang im Latein vervollkommnete und auch Griechisch fleißig trieb. 1516 ward er Lehrer an der Görlitzer Schule. Die große kirchliche Bewegung, die eben damals von Wittenberg ausging, ergriff auch ihn. Er legte 1518 seine Lehrerstelle nieder, ging nach Wittenberg und schloß sich an Luther, insbesondere aber an Melanchthon innig an. 1525 kam er als Lehrer an die Schule zu Goldberg, an welcher er schon das Jahr darauf in das Rectorat einrückte. 1527 wurde Trotzendorf nach Liegnitz berufen, wo eine Universität im Entstehen war; er verließ aber Liegnitz 1529 wieder und ging noch einmal nach Wittenberg, um Luther's Umgang und Melanchthon's Vorlesungen weiter genießen zu können.

Nach seinem Weggange von Goldberg war die dortige Schule sehr in Verfall gekommen. Auf dringendes Bitten des Goldberger Raths übernahm Trotzendorf 1531 zum zweiten Mal das Rectorat an der dortigen Schule und wirkte nun hier 25 Jahre hindurch bis an seinen Tod. Für unsere Schulkunde heben wir aus seinem pädagogischen Wirken das heraus, was den praktischen Volksschullehrer besonders interessiren kann.

2. Trotzendorf's pädagogisches Wirken in Goldberg von 1531—1556. a. Lehrplan der Goldberger Schule. Obenan stand im Lehrplan der Goldberger Schule, wie selbstverständlich, die Religion, aber nicht als eine bloße Disciplin, sondern als der wichtigste Gegenstand für Leben und Beruf der Schüler. Trotzendorf war von ganzem Herzen evangelischer Christ, und der neuen Kirche so innig ergeben, daß er in seiner Schule keine Glieder eines andern Glaubens und einer andern Kirche haben wollte. Nach der Bibel wurde insbesondere der Katechismus hoch geachtet und fleißig tractirt. Er wurde deutsch und lateinisch gelernt.

Der deutsche Katechismus war in Frage und Antwort abgefaßt — zum Auswendiglernen. Auf die Frage: Was ist recht beten und anrufen, folgte die Antwort: Recht beten und anrufen ist: im Namen Christi von Gott bitten allerlei Nothdurft, und glauben, daß der Vater im Himmel unser Gebet gnädig annimmt und erhöret um seines Sohnes, unsers Mittlers willen. — In dieser Weise sind alle Fragen und Antworten gehalten, also der Form nach ganz so, wie in allen exponirten Katechismen des 17 und 18. Jahrhunderts.

Der lateinische Katechismus war in drei Cursen bearbeitet — für 3 Classen. Der Katechismus für die untere Classe enthielt bloß das Vaterunser lateinisch; der für die 2. Classe war in Frag' und Antwort abgefaßt, wie auch der für die erste Classe. Nach obenhin erweiterte sich mit den Fragen und ihren Antworten die christliche Lehre.

Zum Katechismus gab Trotzendorf eine reiche Anzahl von biblischen Beweisstellen. Seine Schüler haben diese Sprüche gesammelt und unter dem Namen Rosarium herausgegeben. Es war dieß in der ev.-luth. Kirche das erste Spruchbuch.

Nach der Religion wurde in Goldberg das Lateinische mit höchstem Eifer getrieben. Die dortige Schule stand in dem Ruf, die vorzüglichsten Lateiner zu bilden. Leider ging Trotzendorf, wie auch Sturm in Straßburg, ganz darauf aus, seinen Schülern die edle deutsche Muttersprache abzugewöhnen und sie so zu entdeutschen.

b. Lehrweise. Trotzendorf muß eine feine Lehrweise gehabt haben. Wir dürfen das schließen aus der Weise, wie er selbst sein Lehrverfahren beschreibt, und aus den Urtheilen seiner Zeitgenossen. Wenn auf andern Schulen damaliger Zeit vorherrschend die memoriale und akroamatische Lehrart geübt ward, so hielt es Trotzendorf mehr mit der erotematischen, weil er diese für viel bildender hielt. Seine Biographen rühmen von ihm: „Nichts übte und liebte er mehr in der Schule, als

das Sprechen mit seinen Schülern und, wo es thunlich war, das Katechisiren und Examiniren, worinnen er eine außerordentliche Geschicklichkeit besaß. Wer diese Methode aus der Schule verbannt, pflegte er zu sagen, der nimmt die Sonne aus der Welt." Es gebe kein anderes und besseres Mittel, die Aufmerksamkeit der flatterhaften Jugend auf den Vortrag zu heften und die Seelenkräfte in Thätigkeit zu setzen, zu schärfen und zu bilden. Damit verband er das große Talent, seinem Vortrag Leben, Anschaulichkeit und Deutlichkeit zu geben, so daß seine Schüler mit Lust und Eifer in seine Classe gingen. Trotzendorf liebte als Lehrer durchaus Klarheit, sowol in seinem eignen Unterricht, als auch bei seinen Schülern. Er äußerte sich darüber also: „Der Weise spricht deutlich, der Schalk nur unverständlich. Der deutliche Vortrag ist das Zeichen, daß man die Sache recht versteht. Der Weise muß die Sache heraussagen, wie sie ist. Je weiser Jemand ist, desto mehr bemüht er sich, deutlich zu reden."

Freilich findet man bei Trotzendorf auch die Definition: Ein Katechet ist ein Lehrer, der das zu Erlernende so lange mündlich vorsagt, bis der Lehrling es nachsagen kann.

c. Schulordnung und Schulzucht. Der gute Geist der Schule war dem Trotzendorf das Erste und Wichtigste; er pflegte aber den Geist wahrer Gottesfurcht und evangelischer Liebe. Als oberstes Gesetz galt ihm der Spruch: „Die Furcht Gottes ist der Weisheit Anfang." Darum hielt er sehr auf klare Erkenntniß der christlichen Lehre, auf Gebet und andächtigen Besuch des öffentlichen Gottesdienstes. In allen Reden der Schüler sollte der Geist der Züchtigkeit walten.

Sehr wichtig war ihm auch, daß in der Anstalt in allen Stücken eine gute äußere Ordnung herrschte. Um seine Schüler frühzeitig an feste bürgerliche Ordnungen zu gewöhnen, bearbeitete er eine Hausordnung nach republikanischen Formen. Während er selbst als Dictator perpetuus die Oberleitung in seiner Hand behielt, wurden aus den Schülern 1 Consul, 12 Senatoren und 2 Censoren erwählt, die zusammen einen Senat bildeten. Hatte ein Schüler ein Schulgesetz übertreten, so mußte er sich vor dem Senate in einer lateinischen Rede, auf welche er sich 8 Tage vorbereiten konnte, vertheidigen. Eine gut ausgeführte Vertheidigung bewirkte meist Freisprechung. Im andern Falle wurde er auch für leichte Vergehen mit der Ruthe oder mit Carcer bestraft. — Ein Theil der Schüler war zu Oekonomen, ein anderer zu Ephoren, noch ein anderer zu Quästoren ernannt. Die Oekonomen mußten für die Ordnung im Hause sorgen, z. B. daß alle Schüler zur rechten Zeit aufstanden und zu Bett gingen, daß Stuben, Kleider- und Schuhwerk in reinlicher Ordnung waren ꝛc. Den Ephoren lag ob, für gute Ordnung bei Tische einzustehen. Unter ihnen standen die Tafeldecker ꝛc. Die Quästoren hatten über den fleißigen Besuch der Lectionen zu wachen, die faulen anzuzeigen ꝛc.

Den Geist der Trotzendorf'schen Hausordnung charakterisiren folgende fünf Grundsätze:

I. Alle Schüler werden gleichmäßig behandelt.
II. Vornehme und Geringe müssen sich den gleichen Gesetzen fügen.
III. Nach Maßgabe der Vergehen sollen die Schüler mit Ruthe, Leier*) oder Carcer bestraft werden. Wer sich dieser Strafe nicht unterziehen will, der thue recht, um nicht in Strafe zu verfallen, oder aber er verlasse die Schule.
IV. Jeder Ankommende wird erst unter die Schüler aufgenommen, nachdem er versprochen hat, die Schulgesetze zu halten.
V. Die Glieder unserer Schule sollen auch Glieder unseres Glaubens und unserer Kirche sein.

d. Wie Trotzendorf bei seinen Schülern auch die Lehrgabe ausbildete. Es gibt mancherlei Weisen des Lernens; eine der vorzüglichsten ist das Lernen durch Lehren, nach dem Wort: docendo discimus. Denn wer lehren will, muß über das zu Lehrende zuvor ganz klar sein, er muß verstehen, was er lehren soll. (Quae bene didiceris, bene docebis.) Trotzendorf ließ es sich nun recht angelegen sein, seine Schüler in den Stoffen, in welchen sie zuvor gründlich unterrichtet worden waren, Unterricht ertheilen zu lassen. Die Obern mußten die Untern lehren und zwar nach seiner Anleitung und unter seiner Aufsicht. Dadurch weckte er in seinen Schülern die Lehrgabe, machte sie lehrfähig und bereitete sie für's Lehramt praktisch vor. Zugleich sorgte er auf diese Weise am beßten dafür, daß seine praktische Methode in seinen Schülern fortlebte.

So viel aus dem Leben dieses berühmten Mannes. Er hatte ein merkwürdiges Ende. Unter der Auslegung des 23. Psalms rührte ihn — es war am 20. April 1556 — der Schlag. Er sank zurück in seinen Lehrstuhl und sprach, den Blick nach oben gerichtet: „Ego vero, auditores, nunc avocor in aliam scholam." Dieß waren seine letzten Worte. Er lebte noch fünf Tage, aber sprachlos, jedoch bei Bewußtsein. Er verschied den 25. April im Alter von 66 Jahren.

Zusatz. In jeder irgend ausführlichen Geschichte der Pädagogik findet sich auch ein Artikel über die Jesuiten und deren Schulen. Diese Erscheinung ist in der That von solcher Bedeutung, daß sie ein Historiker unmöglich unbeachtet lassen kann. Für den praktischen Volksschullehrer freilich bietet sie kaum Beachtenswerthes, am wenigsten für den evangelischen, den die bedenklichen sittlichen Grundsätze dieses Ordens und der fanatische Haß, den derselbe gegen die ev. Kirche hegt, deren Ausrottung er sich zur Lebensaufgabe gemacht, mit tiefstem Abscheu erfüllen.

Wer sich mit der Pädagogik und dem Schulwesen der Jesuiten näher bekannt machen will, den verweisen wir auf die Geschichte der Pädagogik von Karl von Raumer, Bd. I, S. 287—316; auf die Encyklopädie des gesammten

---

*) Lyra oder Fidicula war ein Werkzeug von Holz, welches die Gestalt einer Fidel (Violine) hatte und das leichtsinnigen Personen, welche am Pranger stehen mußten, um den Hals und um die Hände gelegt wurde. S. Löschke, Leben und Wirken Trotzendorf's. S. 75.]

Erziehungs- und Unterrichtswesens von K. A. Schmid, Bd. III, 740—793; auf die Geschichte der Pädagogik von Dr. Karl Schmidt, Bd. III, S. 194—213; auf Ranke, Geschichte der Päpste, Bd. I, S. 180 ff.

Karl von Raumer hat die wirklichen Verdienste der Jesuiten um das höhere Schulwesen gebührend gewürdigt, aber ebenso aus den Briefen des Katholiken Pascal und anderer katholischer Schriftsteller ihre unsittliche Moral an's Licht gestellt, wie die bedenklichen Grundsätze und Maximen ihrer Erziehungsweise. Für den praktischen Pädagogen erscheint uns der Wangemann'sche Aufsatz in der Encyklopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens von Schmid noch belehrender. Wangemann charakterisirt die Lehr- und Erziehungsweise der Jesuiten kurz so: „Alles selbstthätige Eindringen des Schülers in den Lehrgegenstand wird bei den Jesuiten ängstlich verhütet; statt der Belebung und Uebung der eigenen Kräfte zu dienen, wird dem Schüler der Stoff mittelst der sogenannten Prälectionen schon präparirt und zugerichtet, lediglich für das Gedächtniß überliefert; kurz, es wird nicht gebildet und unterrichtet, sondern abgerichtet und dressirt. Da wird memorirt und recitirt, prälegirt und explicirt, componirt, imitirt, corrigirt, repetirt, concertirt, examinirt u. s. w. vom Morgen bis zum Abend, von der untersten Classe der Grammatik bis in die Rhetorik hinauf. Soweit nun Lernen Ueben, und sofern Uebung ein wesentliches Moment jedes Unterrichts ist, ist die jesuitische Methodik gewiß eine wohlberechnete und wohlberechtigte. Der Fehler ist nur, daß in diesem einen und doch relativ untergeordneten Moment die ganze Lehrweisheit der Jesuiten aufgeht."

„Der Jesuitismus will weder die Religion, noch die Wissenschaft, noch die Kunst um ihrer selbst, er will alles nur um der Kirche, oder vielmehr nur um seiner selbst willen. So ist ihm auch Erziehungszweck nicht der einzelne Mensch, nicht sein zeitliches Glück, nicht sein ewiges Wohl, nicht die harmonische Ausbildung seiner Anlagen, nicht seine Brauchbarkeit für's bürgerliche oder allgemeine menschliche Leben, nicht seine Bestimmung für die Ewigkeit, sondern einzig der Orden selbst und die mannichfaltigen Zwecke und Dienste, wozu dieser seine Glieder und Zöglinge als willenlose Werkzeuge brauchen will."

IV. Franz Baco von Verulam.

(Geb. 1561, gest. 1626.)

Vorbemerkung. Wie kommt der Engländer Franz Baco von Verulam in unsere kleine Gallerie pädagogischer Persönlichkeiten? Die Antwort liegt in nachfolgender Biographie. Zur vorläufigen Rechtfertigung sei nur das Eine bemerkt, daß der große Amos Comenius F. B.'s Schüler gewesen; denn die Erkenntniß von der Wichtigkeit der Realien und das Wesen anschaulichen und bildenden Lehrverfahrens ist dem A. C. wesentlich durch Baco's Instauratio magna geworden.

1. Biographisches. Franz Baco wurde geboren 1561. Sein Vater Nikolaus Baco, war unter der Königin Elisabeth Großsiegelbewahrer. Seine Mutter soll eine ernst fromme, hochgebildete Frau gewesen sein, die auch Griechisch und Lateinisch verstanden. Schon als Knabe zeichnete sich unser Baco durch hohen Verstand und reiches Wissen aus. Er studirte auf der Universität Cambridge Theologie und Philosophie. Später sandte ihn sein Vater nach Paris, wo er sich im Bureau des englischen Gesandten für die diplomatische Laufbahn bilden sollte. Wegen des Todes seines Vaters kehrte er nach England zurück, legte sich jetzt mit Eifer auf das Rechtsstudium, wurde von Elisabeth in Staats-

sachen zwar zu Rathe gezogen, doch nicht zu höhern Ehrenstellen befördert. Unter König Jakob I. gelangte er zu der hohen Würde eines Kanzlers von England. In seinem Leben steht er nicht makellos da. Er ward überwiesen, daß er in seinem höchsten Richteramte sich hatte bestechen lassen. Jakob I. konnte das über in ausgesprochene Verdammungsurtheil nur mildern. Er wurde seines Amtes entsetzt. Seine letzten Lebensjahre widmete er ganz den Wissenschaften.

2. a. Baco unterscheidet drei Wissensgebiete, von denen er jedes in gebührender Weise im Unterricht berücksichtigt haben will. Er sagt hierüber: „Die möglichen Objecte unserer Erkenntniß sind: Gott, die Natur und unser eignes Wesen. Jedes dieser Objecte stellen wir uns auf verschiedene Weise vor: die Natur allein unmittelbar, Gott durch die Natur, also mittelbar, uns selbst durch Reflexion. Wie Baco die Erkenntniß Gottes aus der Offenbarung weit über die Erkenntniß stellt, die wir aus der Natur gewinnen können, haben wir schon früher gesehen (Schulk. S. 290, Zusatz 2). Wenn nun der Philosoph Fischer sagt: „Der Realismus hat bis zu dieser Stunde keinen größern Geist gehabt, als Baco, der ihn begründete, so ist jene Demuth, in der dieser große Denker dem Worte Gottes so hohe Ehre anthut, recht beschämend für diejenigen, welche im Schulplan der Volksschule die Naturwissenschaften am liebsten weit über die Religion setzen möchten.

b. Baco nennt seine Methode die genetische oder inductive. Nach dieser Methode soll der Lehrer seine Schüler auf dem Wege in die Wissenschaft einführen, auf dem er selbst zu ihr gelangt. Diesen Satz, der freilich cum grano salis zu nehmen, begründet und erläutert B. also: „Man verpflanzt so die Lehren in die Seelen der Schüler, daß sie in diesen an- und fortwachsen“. „Die erste Aufgabe der Methode der Erfahrung verlangt, die Thatsachen zu constatiren, festzustellen, was wirklich geschieht, den Fall zu bestimmen und auf diesem Wege das Material zu sammeln, welches den elementaren Stoff der Wissenschaft bildet: dieß die wahre Induction, die mit Nothwendigkeit und lückenlos von einem Punkte zum andern führt, und die durch die Vergleichung vieler ähnlicher Fälle geschieht.“

Diese genetische Methode empfahl Baco besonders deßhalb so dringend, weil sie kraftbildend sei. Er führt das in einem Gleichniß also aus: „Die Bearbeiter der Wissenschaft waren entweder Empiriker oder Dogmatiker. Die Empiriker schleppen nur, nach Art der Ameise, Nutzens halber zusammen. Die Rationalisten spinnen nach der Spinnen Weise Fäden aus sich heraus; die Biene aber hält zwischen beiden die Mitte, da sie den Garten- und Feldblumen den Stoff entnimmt, aber ihn durch eigne Kraft verwandelt und verdaut. Dem nicht unähnlich ist das philosophische Kunstwirken, weil es weder allein oder vorzugsweise durch Geisteskraft hervorgebracht wird, noch auch den von der Naturgeschichte und den Experimenten mitgetheilten Stoff roh in

das Gedächtniß niederlegt, sondern von dem Verstande verwandelt und assimilirt.

c. Baco will anschaulichen Unterricht, wie nach ihm Amos Comenius und Pestalozzi. Das Princip der Anschauung spricht er in folgenden Worten aus: „Alles kommt darauf an, daß wir die Augen des Geistes nie von den Dingen selbst wegwenden und ihre Bilder, ganz so wie sie sind, in uns aufnehmen. Die Menschen sollten erlernte und ererbte Ansichten eine Zeitlang aufgeben und sich wie neugeborene Kinder mit klaren Sinnen der Betrachtung der Schöpfung zuwenden. Vom Reiche der Naturwissenschaft gilt dasselbe, was vom Himmelreich: wir müssen Kinder werden, um hineinzukommen.“ „Mögen die Menschen demüthig und mit Ehrfurcht das Buch der Creaturen aufschlagen, in dasselbe ausdauernd sich vertiefen und mit ganzer Seele sich einleben mit dem Buche.“ Dadurch, daß Baco so nachdrücklich forderte, den Geist auf die Gegenstände hin zu wenden und mit offenem Auge in die lebendige Natur zu blicken, ist er der „Vater der gesammten realistischen Pädagogik“ geworden.

Baco folgerte aus dem Wort des Herrn an die ersten Menschen: „Herrschet über die ganze Erde!“ daß die Menschen eben als Herren der Erde den Beruf hätten, der Dinge Kräfte kennen und sich nutzbar machen zu lernen.

Wir begnügen uns mit diesen wenigen Sätzen aus der Pädagogik Baco's, und bemerken nur noch, daß wir bei ihm das erste Mal den Irrthum des Glaubens an eine gewisse Allgewalt der Methode finden, wie sie bei spätern Methodikern wiederholt vorkommt. Baco sagt nämlich von seiner genetischen Methode, daß die Menschen durch diese Methode der Induction mit völligem Bewußtsein so gewiß zum Ziele, zur Erlernung der Natur gelangen müßten, wie ein tüchtiger General mit Sicherheit vorausbestimmt, daß eine von ihm belagerte Festung in bestimmter Zeit fallen müsse. Die inductive Methode könne nicht fehlen. Sie sei ein Weg, auf welchem auch der Blinde nicht irren könne; nach ihr verstände es der wenig Begabte ebenso gut zu arbeiten als der Begabte, sie egalisire die Geister.

V. Wolfgang Ratichius.

(Geb. 1571, gest. 1635.)

1. Bildungsgang. Ratichius wurde den 18. October 1571 zu Wilster, einem Städtchen im Holsteinischen geboren. Seine Gymnasialbildung empfing er in Hamburg, seine Universitätsbildung in Rostock. Der geistig reich begabte Jüngling studirte mit großem Eifer Theologie und Philosophie. Seiner schweren Zunge halber mußte er aber dem Predigerberufe entsagen. Nun widmete er sich ganz den Wissenschaften. Sein Wissensdurst war so groß, daß er sich eine ganz ungewöhnliche universale Bildung aneignete. Außer den classischen Sprachen

trieb er mit großem Eifer Hebräisch. Der englischen Sprache halber begab er sich auf mehrere Jahre nach England; von da auf 8 Jahre nach Holland, wo er bei berühmten Lehrern Mathematik studirte. Hier war er ebenso eifrig beflissen, das holländische Schulwesen, das damals großen Ruf hatte, gründlich kennen zu lernen. Aber überall hatte er das Mangelhafte und Schwerfällige der herrschenden Lehrweisen erkannt. Daher faßte er den Entschluß, auf dem Gebiete des Unterrichtswesens als Reformator aufzutreten. „Er wandte — sagt einer seiner Biographen — alle seine Zeit und Arbeit auf die Erfindung einer leichten und bequemen Lehrart in Künsten und Sprachen, weil er hierinnen viele Fehler sowol in hohen als niedern Schulen gefunden zu haben meinte.“ Als er nun das Rechte in Bezug auf naturgemäßeren Unterricht glaubte gefunden zu haben, gedachte er ernstlich an die praktische Durchführung. Man unterscheidet theoretische und praktische Pädagogen. Nicht jeder Theoretiker ist auch ein gleich guter Praktiker; nicht jeder Praktiker ist ein gleich guter Theoretiker. Ja man hat oft den Satz ausgesprochen, daß tüchtige Theoretiker selten gute Praktiker seien. Wir werden sehen, ob es dem Ratichius mit der Praxis gelungen ist. Führen wir uns aber zuvor die wichtigsten seiner theoretischen Grundsätze vor.

2. Didaktische Grundsätze mit kurzen Erläuterungen.

I. Alles nach Ordnung und nach dem Laufe der Natur; denn alles widernatürliche gewaltthätige oder erzwungene Lehren ist schädlich und schwächt die Natur.
II. Nicht mehr als Einerlei auf einmal; niemals soll man Neues vornehmen, bis das Frühere gründlich und genügend erfaßt ist.
III. Eins oft wiederholen.
IV. Alles zuerst in der Muttersprache.
V. Alles ohne Zwang.
VI. Nichts soll auswendig gelernt werden.
VII. Gleichförmigkeit in allen Dingen, sowol in der Lehrart als in den Büchern.
VIII. Erst ein Ding an sich selbst, hernach die Weise des Dinges.
IX. Alles durch Erfragung und Untersuchung (per inductionem et experimentum.)

Zu I. Was meint Ratichius unter „Natur?“ Ist's die Natur des kindlichen Geistes, oder die des Gegenstandes? Geht der Grundsatz bloß auf den Unterricht, oder — wie die Bestimmungen „gewaltthätig“, „erzwungen“ anzudeuten scheinen, auch auf die Erziehung? Die Worte: „nach dem Laufe der Natur“ — scheinen anzudeuten, daß Ratichius die äußere Natur im Sinne gehabt. Seine Meinung wäre dann: die Jugendbildung soll nach Analogie der Entwickelung in der Natur eingerichtet werden; wie da jeder Naturkörper vom Einfachen zum Zusammengesetzten sich stetig entwickelt, so soll auch im Unterricht bei jedem Gegenstande nach diesem Entwickelungsgesetz

verfahren werden. Die Regel ist ein sehr allgemeiner Satz, mit dem sich nach Befinden Alles und Nichts anfangen läßt.

Zu II. Kellner hat Recht, wenn er zwischen diesem und dem vorigen Grundsatze einen Widerspruch findet; denn die kindliche Natur liebt eine gewisse Mannigfaltigkeit (Variatio delectat); stundenlang einerlei Stoff, wie Ratichius will, ermüdet den Geist.

Zu III. Die Regel ist gut, und entspricht der bekannten: Repetitio mater est studiorum, d. i. Wiederholung ist die Mutter der Wissenschaften.

Zu IV. Mit diesem Grundsatze hat sich Ratichius zu seiner Zeit ein groß Verdienst erworben. Denn damals gehörte der Gebrauch der Muttersprache in den städtischen Lateinschulen zu den verbotenen, ja strafbaren Dingen. Ratichius setzte mit dieser Regel die deutsche Sprache principiell in ihr Recht ein und machte sie zum Mittheilungsorgan und Träger des Unterrichts. Er selbst sagt darüber: „In der Muttersprache ist der Vortheil, daß der Schüler nur auf die Sache zu achten hat, die er lernen soll, und daß er durch die Sprache nicht am Verständniß der Sache gehindert wird. Dabei bringt sie auch den Nutzen, daß, wenn alle nützlichen und dem gemeinen Leben nothwendigen Wissenschaften in deutscher Sprache dargestellt sind und in ihr gelesen werden, ein Jeder sich dieses Wissen aneignen, sich durch die erweiterte Sprachkenntniß an Verstand und Urtheil bilden, daraus Nutzen ziehen und das Wissen anwenden kann." Dazu bemerkt Körner a. a. O.: „Dem Ratichius schwebt als Ziel allgemeiner Volksbildung eine populäre Literatur und eine aus dem Wissen kommende Sittlichkeit vor."

Zu V. Zu diesem Grundsatze bemerkt Ratichius selbst: „Nur nicht mit Schlägen zum Lernen treiben. Du schlägst Knaben, weil sie deine Lehren nicht behalten haben; hättest du aber recht gelehret, so würden sie es schon verstanden haben. Was Sitten und Tugend anlangt, so lehrt uns freilich Salomo, daß wir der Ruth nicht entbehren können. Wenn aber der Lehrmeister sein Amt recht verrichtet, so kann es nicht fehlen, daß der Knabe ihn und das Studium lieb gewinnt. Der Lehrer soll nur lehren; wo aber Züchtigung nöthig ist, soll sie der **Scholarch** vollziehen." — Also Ratichius trennt Unterricht und Zucht, grade wie es die Jesuiten auch thaten. In den Jesuitenschulen sollte der jesuitische Lehrer nur lehren und ermahnen; die Strafe sollte ein **Nicht-Jesuit** vollziehen. Ratichius hegte bei seiner Bestimmung vielleicht die Absicht, den schlaglustigen Lehrern jener Zeit das schlimme Handwerk mit einem Male zu legen.

Zu VI. bemerkt Ratichius selbst: „Wenn ein Ding durch häufige Wiederholung dem Verstande recht eingebildet wird, so folgt das Behalten durch's Gedächtniß von selbst nach." Bestätigt das wol die Erfahrung? Auch Verstandenes will noch planmäßig eingeprägt sein, wenn es sicher und gut behalten werden soll. Doch ist zu bemerken, daß

Ratichus seine Regel: **Nichts** auswendig — der damals herrschenden Methode entgegen stellt, nach der Alles auswendig gelernt werden sollte. Beides sind aber Extreme; die Wahrheit liegt in der Mitte.

Zu VII. Damals kam es vor, daß in Schulen von fünf, sechs Classen wol drei, vier verschiedene Lehrbücher für einen Gegenstand eingeführt waren, z. B. dreierlei Grammatiken. Diese und ähnliche Uebelstände wollte Ratichius durch seine Regel beseitigen.

Zu VIII. bemerkt Ratichius: „Der Schüler soll die Regeln durch Nachdenken aus dem Satze finden. Wenn er sie gefunden hat, so wird er sie leicht behalten, weil er sie verstanden hat, weil sie aus eigner Einsicht als Erkenntniß ihm erwachsen sind."

Zu IX. Nichts soll auf Treue und Glauben hingenommen werden, weil dieß ein unvermitteltes Wissen, ein bloßes Gedächtnißwissen bleibt. Der Schüler soll durch Einsicht und Ueberzeugung Sicherheit und Gewißheit erhalten. Satz IX hat aber seine Cautele; denn die Jugend glaubt Manches zuerst nur auf das Wort des Lehrers und muß vorerst glauben, d. i. auf Treu und Glauben annehmen, was ihr durch den Unterricht des Lehrers erst später klar wird. Hat doch selbst der Herr seine Jünger vieles gelehrt, dessen volles Verständniß ihnen erst durch den Geist der Wahrheit wurde.

3. Des Ratichius praktische Versuche.

Die reformatorischen Grundsätze des Ratichius kamen ganz zur rechten Zeit. Man fühlte allgemein die großen Mängel des damaligen Schulwesens, wußte aber nicht, wie ihnen abzuhelfen. Wäre nun Ratichius ein ebenso geschickter Praktiker gewesen, als er ein einsichtiger Theoretiker war, dann hätte er eine gesegnete Schulreform zu Stande bringen können. Seine praktischen Versuche zeigen aber, wie Wissen und Können oft weit auseinander liegen.

Zuerst bot Ratichius dem Prinzen Wilhelm von Oranien seine Dienste an. Der Prinz wollte auf sein Anerbieten eingehen, jedoch unter der Bedingung, daß Ratichius die Probe seiner neuen Methode vorerst nur am Latein mache, worauf Ratichius nicht einging.

1612 war ein deutscher Reichstag zu Frankfurt, wo man eben den Matthias zum deutschen Kaiser wählen wollte. Ratichius wandte sich in einer Denkschrift an die versammelten Fürsten. Durch diese Denkschrift erregte er die Aufmerksamkeit verschiedener fürstlicher Persönlichkeiten.

Pfalzgraf Wolfgang Wilhelm von Neuenburg schenkte ihm 500 Gulden, wofür er sich die zu seinen methodischen Arbeiten nöthigen Bücher kaufen sollte.

Landgraf Ludwig von Darmstadt beauftragte die beiden Gießener Professoren Helwig und Jung, ihm über die methodischen Ideen des Ratichius ein Gutachten zu geben. Es lautete günstig. Nach Ratichius' Methode sei es möglich, wenn hierzu die nöthigen Bücher angefertigt wären, eine Sprache auf's längste in einem Jahre, oder auch, wenn man eilen wollt', in einem halben Jahre, täglich zu drei oder

vier Stund' genommen, sowol bei alten als jungen Leuten, mit Lust und Liebe besser zu lehren und zu lernen als ihre eigne Muttersprache.

Fast zu gleicher Zeit lenkte die Herzogin Dorothea Maria von Sachsen-Weimar ihre Aufmerksamkeit auf Ratichius, ja sie nahm selbst Unterricht bei ihm (daher hielt auch Ernst der Fromme von Ratichius, dem Lehrer seiner Mutter Dorothea Maria, so hoch). Dorothea Maria veranlaßte mehrere Professoren der Jenaer Universität zu einem Gutachten, das ebenfalls sehr günstig lautete. Die Begutachter sagen unter Anderm: „Wenn man heutiges Tages Nachfrage hält, woran doch der Mangel sei, daß manchmal die Knaben entweder gar nichts, oder sehr wenig, oder gar langsam in den Sprachen und freien Künsten etwas lernen, so bringt man gemeiniglich nichts anderes hervor, als daß man klaget entweder über den Unfleiß und Nachlässigkeit der Lehrer oder über die Faulheit und Ungeschicklichkeit der Schüler; da doch manchmal die Lehrer großen Fleiß angewendet, auch die Knaben von Natur geschickt genug, daneben an ihrem Fleiß nicht haben mangeln lassen. Sprichst du: woran mangelt es denn? Wir halten's dafür, daß man bisher sich nicht einer gewissen und richtigen Lehrkunst, wie man die Jugend recht lehren und informiren soll, verglichen hat oder vergleichen können; denn an einem Ort braucht man diese, an einem andern Orte eine andere Art."

Im Jahre 1614 wurde Ratichius von der Stadt Augsburg eingeladen, ihre Schule zu reformiren. Dahin begleiteten ihn die beiden Gießener Professoren Helwig und Jung, die sich aber, weil von des Ratichius praktischer Befähigung zu wenig befriedigt, bald von ihm zurückzogen. Auch Ratichius begab sich bald wieder von Augsburg weg, ohne etwas Nennenswerthes zu Stande gebracht zu haben. Seinen Aufenthalt in Frankfurt und Weimar übergehen wir.

Geschichtlich merkwürdiger ist sein Aufenthalt in Köthen. Fürst Ludwig von Anhalt-Köthen hatte den Ratichius 1613 in Weimar kennen gelernt. Er lud den Schulreformator ein, nach Köthen zu kommen. Da die übrigen anhaltischen Fürsten nicht gleiches Vertrauen in des Ratichius' Werk setzen konnten, das, wie sie sagten, „schon an vielen Orten angefangen, aber noch nirgends glücklich zu Ende gebracht sei": so verband sich der edle Fürst Ludwig mit dem Herzoge Johann Ernst von Sachsen-Weimar zu einem Vertrag, daß sie auf gemeinschaftliche Kosten die neue Unterrichtsmethode in's Leben rufen wollten. Ratichius sammelte nun strebsame Männer um sich, denen er Vorträge über die Methodik des Sprachunterrichts hielt, nämlich über die Methode, das Lateinische und Deutsche zu lehren. Alle mußten aber zuvor an Eides Statt schriftlich geloben, „was sie von der neuen Lehrart erfahren würden, Niemandem zu offenbaren noch irgendwo nach derselben zu lehren, und alles geheim und in Verschwiegenheit bis auf Erlaubniß zu halten, auch dieser neuen Lehrkunst mit allem Fleiß und aller Treue beiwohnen und die-

selbe treulich zu Gottes Ehren und der lieben Jugend Wohlfahrt befördern und fortsetzen zu helfen." Es ward in Köthen ein förmliches Lehrerseminar errichtet, in dem ein Stamm von Lehrern gebildet werden sollte. Der Fürst errichtete eine Druckerei, in welcher die neuen Lehrbücher gedruckt werden sollten, forderte durch ein Rescript die ganze Bevölkerung von Köthen auf, der neuen Lehreinrichtung Vertrauen zu schenken. Trotz alledem verunglückte das Unternehmen gänzlich. Die Geheimnißthuerei verstimmte die Mitarbeiter; sein unduldsames Lutherthum erfüllte die reformirten Köthener mit Mißtrauen. Der arg getäuschte Fürst Ludwig ward ihm sehr ungnädig und ließ ihn noch im Jahre 1619 verhaften. Er wurde um die Mitte des Jahres 1620 wieder freigelassen, mußte aber erst einen Revers ausstellen, worin er ausdrücklich bekennen mußte, daß er „ein Mehreres gelobet und versprochen, als er verstanden und in's Werk habe richten können".

Nach seiner Freigebung ging Ratichius nach Magdeburg, wo er vom Rath begünstigt ward. Er entzweite sich aber auch hier sehr bald mit dem dortigen Rector und verließ nach kurzem auch diese Stadt. Die Herzöge von Weimar und Gotha sagten sich von ihm förmlich los. Nur die edle Gräfin Anna Sophie (sie war 1630 Wittwe geworden) gab ihn nicht auf. Sie empfahl ihn auch dem Kanzler Oxenstierna, welcher Ratichius' Didaktik prüfen ließ. Oxenstierna äußerte sich später gegen Comenius über Ratichius also: „Ratichius hat die Gebrechen der Schulen nicht übel aufgedeckt, allein die Heilmittel, welche er dagegen vorschlug, schienen mir nicht hinreichend." Comenius wandte sich im Jahre 1629 an Ratichius und bat ihn brieflich wiederholt und auf's dringendste, ihm Auskunft über seine neue Methode zu geben. Aber Ratichius gab ihm gar keine Antwort. Charakteristisch ist auch folgender Zug. Ein Lehrer der Goldberger Schule besuchte den Ratichius in der Hoffnung, von dessen Methode etwas zu hören. Ratichius habe aber erklärt: „er wolle seine Erfindung nur einem Könige theuer verkaufen, und auch das nur unter der Bedingung, daß die Gelehrten, denen er sie mittheilte, verpflichtet würden, dieselben zu vertheidigen". Wie offen und ehrlich treten da Amos Comenius und August Hermann Franke mit ihrem Wirken an's Licht der Oeffentlichkeit, nur von dem einen Wunsche erfüllt, der Menschheit nach beßten Kräften zu dienen! — (Vergleiche Ratichius mit dem spätern Basedow.)

Im Jahre 1633 rührte den Ratichius der Schlag. An der Sprache und rechten Hand gelähmt, lebte er noch bis 1635.

IV. Johann Amos Comenius.

(Geb. 1592, gest. 1671.)

Gesetzt, ein junger Pädagog hätte die Pestalozzi'schen Schriften gründlich studirt und es kämen ihm nun erst die Schriften von Amos

Comenius in die Hand, ohne die Zeit ihrer Entstehung zu wissen: müßte er nicht glauben, daß dieser Comenius ein Pestalozzianer gewesen? Ja es ist so: in Comenius haben wir einen Pestalozzi vor Pestalozzi. Ebenso können wir aber auch sagen: Pestalozzi war ein zweiter Comenius. Weil dieser große Schulmann grade in Bezug auf die wichtigsten pädagogischen und organisatorischen Grundsätze, die erst viel später praktisch zum Austrag kamen und kommen konnten, der Zeit weit vorausgeeilt, darum hat man ihn sehr bezeichnend den „Seher unter den Pädagogen“ genannt. Die meisten seiner Schriften (über 90 an Zahl) sind unbekannt geworden; aber sein Geist wirkt in der pädagogischen Literatur fort. „Seine Grundsätze sind oft in wörtlicher Uebereinstimmung adoptirt und einzeln weiter gebildet worden, wie dieß die pädagogischen Schriften von Basedow, Rousseau, Pestalozzi, Jean Paul und die moderne Methodik vielfach bestätigen.“ „Man darf behaupten — sagt der Verfasser eines vortrefflichen Aufsatzes über Amos Comenius in der „Wissenschaftlichen Beilage“ zur Leipziger Zeitung, Jahrg. 1865 — daß kein Pädagog mit mehr Umsicht und Geschick, mit mehr Besonnenheit und Gründlichkeit, und zugleich umfassender und weitgreifender zu reformiren bemüht war, als er.“ Der Mann, für den sich vor 200 Jahren die ganze gebildete Welt lebhaft interessirte, verdient, daß seine pädagogischen Anschauungen und Grundsätze in unserer Schulkunde so eingehend besprochen werden, als es der Raum nur zuläßt.

I. Bildungs- und Lebensgang des A. Comenius.

Johann Amos Comenius ist 1592 — nach gewöhnlicher Annahme — zu Comnia, einem Dorfe in Mähren, unweit Brünn geboren. Wie Trotzendorf, so nannte auch er sich nach seinem Geburtsorte — doch in latinisirter Form. Neuere Biographen, wie Fr. J. Zaubek, nennen als Geburtsort Ungarisch Brod in Mähren. Sie berichten weiter, der Vater habe Martin Komensky geheißen, so benannt nach Komna, einem nicht weit von Ungar. Brod gelegenen Orte. Diesen Zunamen habe der Vater oder ein anderer Vorfahr nach Uebersiedelung von Komna nach Ungar. Brod bekommen. Comenius sei nun nur eine unter den Humanisten übliche Latinisirung des böhmischen Namens Komensky.

Comenius verlor frühzeitig seine Eltern, die, zur Gemeine der mährischen Brüder gehörend, geringen Standes, nach Einigen wenig bemittelte Müllersleute gewesen sein sollen. Der Vormund vernachlässigte die Bildung des begabten Knaben, so daß er erst in seinem 16. Lebensjahre das Lateinische anfing, was damals unerhört war, da das Lateinische als eine zweite Muttersprache fast von jedem Bürgerkinde gelernt wurde. Der Schmerz darüber, daß seine Bildung in den Knabenjahren durch Lässigkeit der Menschen zu sehr vernachlässigt worden, verließ ihn nie und flößte ihm, wie er selbst sagt, bleibendes Mitleid gegen die Jugend ein, der er durch seine Bemühungen den Schmerz verlorner Jugendzeit

ersparen wollte. Im Jahre 1612 bezog er, um zum Predigerberufe sich vorzubereiten, die 1584 gegründete, 1654 zu einer Universität erhobene Gelehrtenschule zu Herborn in Nassau. Nach einem längeren Aufenthalt auf der Universität Heidelberg kehrte er 1614 im Alter von 22 Jahren in sein Vaterland zurück. Hier wurde er, weil er für's Predigtamt noch nicht das canonische Alter hatte, zuerst Rector der Schule in Prerau; zwei Jahre später Rector und auch Prediger in Fulnek, wo seit 1480 der Hauptsitz der böhmischen Brüder und der zu ihnen geflüchteten Waldenser war. Schon in Fulnek machte seine bessere Methode, Latein zu lehren, Aufsehen. Sein Weg war kürzer und leichter; er verband mit dem Sprachunterricht Sachunterricht, belebte dadurch den Gegenstand, daß er für die Schüler anziehender und behaltbarer ward.

Mit 1618 begann die Unglücksperiode des dreißigjährigen Krieges. Nach der für die evangelische Sache so unglücklichen Schlacht am weißen Berge bei Prag (1620) wurden die evangelischen Gemeinden in Oesterreich auf's härteste gedrückt und verfolgt. Die spanischen Söldlinge kamen 1621 auch nach Fulnek und plünderten das Städtchen, wobei Comenius fast alle seine Habe, namentlich seine Bibliothek und Manuscripte verlor.

1624 erging in Oestreich der Befehl, daß alle evangelischen Prediger das Land räumen sollten. Einige vom protestantischen Adel nahmen die Flüchtlinge auf und verbargen sie auf ihren Schlössern. Comenius fand ein Asyl bei dem Baron Sadowsky von Slaupna, dessen Kinder ein gewisser Stadianus unterrichtete, für den Comenius 1627 eine kurze Methodologie schrieb.

Nachdem die Jesuiten es in Oestreich dahin gebracht, daß die evangelischen Gemeinden ihrer Hirten beraubt worden, so ging's nun an die Herden; denn 1627 erging der schreckliche Befehl, daß der evangelische Adel das Land verlassen sollte, und daß auch das evangelische Volk, das nicht katholisch werden wollte, das Land zu räumen hätte. 30,000 evangelische Familien, darunter 500 adelige Geschlechter, wanderten aus. Comenius mit ihnen. Als sie auf das Grenzgebirge gekommen, fiel Comenius mit seinen Brüdern auf die Knie und betete zu Gott unter vielen Thränen, daß er doch mit seinem Worte nicht gar aus Böhmen und Mähren weichen, sondern sich noch einen Samen behalten wolle. In diesen Tagen großer Trübsale erwog der edle Comenius, was zu thun sei, damit die evangelische Kirche Bestand behalte. Er erkannte, daß eins der beßten Mittel in der Jugendbildung liege. Durch gründliche Unterweisung der Jugend könnte man allein hoffen, die Kirche für die Zukunft zu erhalten. Darum ging nun sein ganzes Denken und Sinnen auf Stiftung von Schulen, in denen nach guten Büchern und bildenden Methoden unterrichtet würde.

Comenius wanderte mit armen evangelischen Exulanten nach Polen. In Lissa gab er sich ganz seinen pädagogischen Bestrebungen hin. Er

leitete das dortige Gymnasium, trat mit mehreren Gelehrten über die von ihm beabsichtigte Reform des Unterrichts in Correspondenz und schrieb hier 1631 sein epochemachendes Werk: Janua linguarum reserata — die geöffnete Sprachenthür — welche Schrift in 12 europäische und mehrere asiatische Sprachen übersetzt wurde.

1632 wurde Comenius von den evangelischen Glaubensgenossen zum Bischof der zerstreuten Brüder aus Böhmen und Mähren erwählt. Man erleichterte ihm später die geistlichen Amtsgeschäfte, damit er so viel wie nur möglich für die Förderung und Besserung des Schulwesens wirken könne.

1638 erging an ihn ein Ruf nach Schweden, dort das Schulwesen zu reformiren. Diesen Ruf lehnte er jedoch ab. In Lissa schrieb er in deutscher Sprache seine „Große Unterrichtslehre" — die Didaktika magna seu: Omnes Omnia docendi artificium." Von diesem Buch, das Karl von Raumer sein „tiefsinnigstes pädagogisches Werk" nennt, sandte er eine lateinische Uebersetzung nach Schweden, gleichzeitig einen Auszug nach England. Eine sehr ehrenvolle Einladung nach England nahm er an. Nach 14jährigem Wirken in Lissa ging er 1641 nach London. Ein in England ausgebrochener Bürgerkrieg verhinderte die Ausführung der dort regierungsseitlich angestrebten Schulreformen. Daher wandte sich Comenius im folgenden Jahre nach Schweden, wo der Kanzler Oxenstierna mit ihm über Verbesserung des Schulwesens verhandelte. Es wurde ihm ein Jahresgehalt ausgesetzt, womit er sich nach Elbing in Preußen zurückzog, um über seine verbesserte Lehrmethode und die Organisation des schwedischen Schulwesens eine größere Arbeit zu fertigen. Was er hier für Schweden gearbeitet, wurde von einer schwedischen Commission des Druckes würdig befunden und gedruckt.

Nach Abschluß des Westphälischen Friedens kehrte Comenius nach Lissa zurück. Ein Ruf des Fürsten von Siebenbürgen, Georg Rokoczy, zog ihn nach Ungarn, wo man ein Gymnasium nach seinen Grundsätzen errichten wollte. Hier bearbeitete er den so berühmt gewordenen Orbis pictus (die Welt in Bildern), welcher im Jahre 1657 zu Nürnberg in erster, 1659 in zweiter Auflage erschien.

1654 nach Lissa zurückgekehrt, traf ihn dort nochmals das Unglück von Fulnek. Karl Gustav von Schweden hatte Warschau erobert. Die Protestanten jubelten über diesen Sieg des Protestantismus. Als aber im folgenden Jahre Polen die verlorene Provinz zurückeroberte, kamen die Katholischen wieder obenauf. Lissa wurde von ihnen zur Strafe geplündert und verbrannt (1656). Fast nackend, wie er selbst sagt, kam er nach Schlesien, zog dann weiter nach Brandenburg, Stettin, Hamburg, bis er endlich im August 1656 mit den Seinen ein Asyl in Amsterdam fand, wo er bis an's Ende seines Lebens blieb. Er starb daselbst am 15. November 1671, im Alter von 80 Jahren.

II. Comenius als Pädagog, Methodiker und Schulorganisator.

a. Die christliche Basis seiner Pädagogik. Comenius war ein entschieden gläubiger Christ, ein wahrhaft evangelischer Theolog und Pädagog, der es für das Seligste hielt, „mit Maria zu Jesu Füßen zu sitzen". Denn also schreibt der theure Mann in großer Demuth in seinem 77. Lebensjahre in der Schrift, die den Titel hat: „Das Eine, was noth zu wissen, was im Leben, im Tode und nach dem Tode noth": „Ich erkenne, daß all mein Thun bisher entweder ein bloßes Hin- und Wiederlaufen einer geschäftigen Martha gewesen (doch aus Liebe zu dem Herrn und seinen Jüngern), oder nur ein Wechsel des Laufens und der Ruhe. Nun aber liege ich endlich mit Maria zu den Füßen Jesu und spreche mit David: „Das ist meine Freude, daß ich mich zu Gott halte!" „Wie der große Alexander, als er den Feldzug nach Indien antrat, all sein überflüssiges Heergeräth verbrennen ließ, so will ich alle unnöthige viele Sorgen dieses Lebens mehr und mehr von mir thun und mich zu dem einigen Nöthigen halten. Zur Wohnung soll mir eine schlechte Hütte genug sein. Meine Bibliothek soll das dreifache Buch Gottes: der Natur, der Offenbarung und des Gewissens ausmachen."

Auf das „Eine Nothwendige" (das unum necessarium) war nun auch des seligen Mannes ganze Pädagogik gestellt. Das Schriftwort: „Die Furcht des Herrn ist der Weisheit Anfang" war sein pädagogisches Grundprincip. „Darum sind die Kinder — spricht er — anzuweisen, Gott zu suchen, ihm gehorsam zu sein und ihn über alles zu lieben, und zwar von früh auf. Sie sind dazu nicht so ungelehrig, als Manche meinen; mögen sie anfangs immerhin nicht verstehen, was sie thun, das Verständniß findet sich später." „Wie das Kind im Mutterleibe für das irdische Leben zubereitet wird, so bildet sich die Seele durch Mithilfe des Leibes im irdischen Leben für die Ewigkeit. Glücklich ist der, welcher wohlgebildete Glieder aus Mutterleibe auf die Welt bringt, tausendmal glücklicher der, welcher im Tode eine wohlgebildete Seele davonträgt."

Comenius sahe im Kinde ein Kind Gottes, das in der Taufe seinem Schöpfer und Erlöser zurückgegeben worden, für das man zu beten habe und das man früh beten lehren müsse. Früh solle man die Kinder lehren, daß nicht das zeitliche, sondern das ewige Leben Zweck unsers Daseins, das zeitliche Vorbereitung auf das ewige sei, damit sie über irdischem Abmühen nie das Eine, was noth, aus den Augen verlören. Darum müßten sie von frühester Jugend auf zu dem angehalten werden, was zu Gott führt, zum Lesen der heiligen Schrift, zum Beiwohnen des Gottesdienstes und zum Gutesthun. Durch die Schrift sollten sie lernen glauben, lieben, hoffen.

b. Des Comenius Schulenorganismus und Schulplan.

Die Lateinschulen der evangelischen Kirche waren im Grunde eine

Art Standesschulen — Bildungsstätten für Kinder von bemittelten Bürgern, von Beamten und dergleichen. Die deutsche Schule (Schola vernacula, wie sie Luther schon 1526 nannte), für das gewöhnliche Volk bestimmt, war wegen ihrer kümmerlichen äußern und innern Einrichtungen kaum Schule zu nennen. Comenius forderte mit größter Entschiedenheit die allgemeine Volksschule, an der das ärmste Kind ganz denselben Antheil haben sollte, als das Kind reicher und vornehmer Eltern. Lassen wir auch hier ihn selbst reden. „Alle Kinder, reiche und arme, vornehme und geringe, Knaben und Mädchen müssen in Schulen unterrichtet, in allen muß Gottes Ebenbild wieder hergestellt, jedes muß für seinen künftigen Beruf befähigt werden. Alle müssen Alles lernen; jeder Mensch ist ein Mikrokosmus. Nicht daß Jeder jede Wissenschaft ergründen könnte, aber alle sollen so unterrichtet werden, daß sie auf die Gründe, Verhältnisse und Zwecke der wichtigeren Dinge, die da sind und werden, aufmerken lernen, deren Bestimmung es ist, in dieser Welt nicht bloß Zuschauer, sondern Thäter zu sein." Als man den Comenius einhielt: „Nicht aus jedem Holz läßt sich ein Merkur schneiden" non ex quoque ligno fit Mercurius — antwortete er: „aber aus jedem Menschen ein Mensch." „Die Schulen sind die Werkstätten der Humanität: indem sie bewirken, daß die Menschen wirklich Menschen werden, d. h. Menschen, die an Geist weise, in ihren Handlungen geschickt und von Herzen fromm sind."

Die mannigfaltigen Bildungsbedürfnisse der Volksjugend in's Auge fassend, unterschied Comenius viererlei Bildungsstätten oder Schularten:

A. Die Mutterschule — Schola materna.
B. Die deutsche Schule — Schola vernacula.
C. Das Gymnasium — Schola latina.
D. Die Universität — Academia.

Die Mutterschule müsse in jedem Hause sein, eine deutsche Schule in jeder Gemeine, eine lateinische Schule in jeder Stadt, eine Academie in jedem Reiche oder in jeder größern Provinz.

In der Mutterschule sollten die Kinder bis zum 6. Jahre sein, in der deutschen vom 6. bis 12., in der lateinischen hinreichend begabte Knaben und Jünglinge vom 12. bis 18., auf der Universität endlich die Studiosi vom 18. bis 24. Lebensjahre.

In der Mutterschule sollte nach Comenius die Mutter Lehrerin sein, ganz wie die Gertrud bei Pestalozzi. Jean Paul sagt einmal: „Bis zum 4. Lebensjahre ist der Charakter des Kindes entschieden." Aehnlich sagt Comenius: „Während der ersten sechs Lebensjahre wird bei den Kindern der Grund zu Allem gelegt, zu ihrem sittlichen Leben und zu dem, was sie im Leben lernen."

In Bezug auf die erste religiöse Erziehung verlangt Comenius vor

Allem, daß die Eltern ihren Kindern ein gutes Beispiel geben. In der Taufe hätten sie die Kinder ihrem Schöpfer und Erlöser zurückgegeben; forthin sollten sie für sie beten und sie früh beten lehren. Nach Comenius soll die Mutterschule den Grund legen für Physik, Optik, Astronomie, Geographie und Geschichte, Chronologie, Politik, Musik, Rhetorik. In der Naturkunde fange die Mutter an Steine, Pflanzen, Thiere u. s. w. kennen und unterscheiden zu lehren, ebenso Namen und Gebrauch der eigenen Gliedmaßen; in der Lichtlehre soll sie Licht, Finsterniß und Farben unterscheiden lassen, das Auge des Kindes auf schöne Dinge richten. In der Naturkunde soll das Kind merken lernen auf Sonne, Mond und Sterne, auch darauf, daß der Mond bald voll, bald sichelförmig erscheint. Die Geographie soll beginnen mit Kenntniß der Stube, des Gehöftes, der Straßen, der Felder u. s. w., also ganz ähnlich der Idee, wie sie Dr. Finger in seiner „Heimathskunde" ausführt. Die Geschichte soll damit beginnen, daß die Mutter das Kind hinweiset auf das, was gestern und vorgestern geschehen; die Chronologie mit Unterscheidung von Tag und Nacht, Stunde, Woche, Feiertag; die Politik mit Kenntniß des Hausregimentes; die Arithmetik mit Zählen, die Geometrie mit den Begriffen von lang und breit, Linie, Fläche, Zoll, Elle u. s. w.; die Musik mit Hören des Gesanges (im 3. Jahre sollen die Kinder schon geistliche Lieder mit singen); die Grammatik mit Aussprechen von Sylben und leichten Worten; die Rhetorik mit Aeußerungen durch Geberden, mit Beobachten und Verstehen der Geberden Anderer.

Manche mögen es belächeln, daß Comenius diese elementarsten Dinge unter so hochklingende Wissenschaftsnamen gestellt hat. Aber das ist eben das Große bei Comenius, daß er das Kleine, Kleinste und Allerkleinste so hoch achtet, und daß er in diesen unscheinbaren Anfängen die Elemente anerkannt, aus denen die verschiedenen Zweige des Wissens und Könnens erwachsen. Wehe, wenn Pädagogen das Kleine und Kleinste gering achten; denn hier gilt das Wort unsers Herrn: „Wer im Geringsten nicht treu ist, der ist auch im Großen nicht treu." (Luc. 16, 10.)

Die deutschen Schulen sollen also nach Comenius alle Kinder besuchen, selbst die, welche nach dem Wunsch der Eltern etwa später zu studiren gedächten. Der Lehrplan für diese Schule ist durchaus universell. Zuvörderst stellt Comenius die bekannten drei Centra auf, um die sich auch in der Volksschule alles Wissen bewegen soll: Gott — Natur — Mensch. Aus der unbegrenzten Masse dieser Wissenskreise soll aber für's Kind der deutschen Schule nur gewählt werden, was ihm für Zeit und Ewigkeit wahrhaft nützlich ist. „Das Kind lerne nichts, was nicht für dieses und jenes Leben nütze ist; nicht bloß um Kenntnisse, auch um Tugend und Frömmigkeit handelt es sich."

Im Lehrplane des Comenius wird die um zweihundert Jahre fortgeschrittene Pädagogik kaum einen Gegenstand vermissen. Er will in

der deutschen Schule gelehrt haben: Lesen, Rechtschreiben, Rechnen, Messen, Singen, Auswendiglernen geistlicher Lieder, Kenntniß des Katechismus und der Bibel, eine ganz allgemeine Geschichtskenntniß, Kosmographie, Kenntniß der Gewerbe und Künste u. s. w. Ja auch die Pflege, Kräftigung und Uebung des Leibes hob er als ein wesentliches Stück der Erziehung hervor.

c. Didaktische Grundsätze. Naturgemäßheit im Unterricht — das war das Grundprincip, aus dem A. Comenius alle didaktischen Specialregeln ableitete. In seiner Didactica magna weist er überall hin auf das Naturleben und erläutert da an Analogien die naturgemäße Bildung des Geisteslebens, weil er von der sehr richtigen Anschauung ausging, daß, formal genommen, im Reiche der Natur und des Geistes verwandte Gesetze der Entwicklung walten. Wir geben aus seiner gr. Didaktik eine Auswahl didaktischer Grundregeln, die er dem Naturleben abgelauscht und sinnig auf die Bildungsweise des Geisteslebens angewendet hat.

a. Die Natur achtet auf die geeignete Zeit.
b. Die Natur geht bei jeder ihrer Verrichtungen vom Innersten derselben aus.
c. Die Natur nimmt ihren Bildungsgang vom Allgemeinsten und hört auf bei den Einzelheiten.
d. Die Natur macht keine Sprünge, sie geht stufenweis vorwärts.
e. Die Natur schreitet vom Leichtern zum Schwerern fort.
f. Die Natur belastet nicht, sie begnügt sich mit Wenigem.
g. Die Natur überstürzt sich nicht, sondern geht langsam vorwärts.
h. Die Natur hilft sich selbst, auf welche Art und Weise sie immer kann.
i. Die Natur treibt nichts ohne Grund und Regel.
k. Die Natur bringt nichts hervor, dessen Nutzen nicht bald offenbar wird.

Wir könnten das Alphabet mit ähnlichen Grundsätzen leicht vollends durchführen, dazu auch noch aus seinen Erläuterungen und Anwendungen viel Interessantes ausziehen, verweisen aber auf die gr. Didaktik selbst, die man in der neuerdings von Karl Richter herausgegebenen „Pädagogischen Bibliothek“ findet.

Wir haben in unserer Schulkunde S. 186—208 die wichtigsten der jetzt allgemein angenommenen didaktischen Regeln aufgeführt und erläutert. Alle diese Regeln finden sich bei A. C. Wir stellen sie hier nur deßhalb noch einmal auf, um darzuthun, wie klar jener pädagogische „Seher“ sie nach Inhalt und praktischer Bedeutung erkannt hat.

1. Unterrichte der Natur gemäß!

Dazu bemerkt Comenius: „Der Unterricht wird in dem Maße leicht von Statten gehen, als die Unterrichtsmethode der Natur folgt. Alles Natürliche geht von selbst.“ Die Regel ist gewissermaßen eine didaktische Generalregel, deren Bedeutung nur durch die nachfolgenden Specialregeln richtig erkannt werden kann.

2. Beachte bei deinem Unterricht die natürlichen Entwicklungsstufen des geistigen Lebens deiner Kinder.

Spricht auch Comenius diese Regel nicht gerade mit denselben Worten aus, so liegt sie doch klar in folgenden Bestimmungen: „Anfangs übe man die Sinne, dann das Gedächtniß, hierauf den Verstand, zuletzt das Urtheil. Denn die Wissenschaft beginnt mit der sinnlichen Wahrnehmung, welche durch die Einbildungskraft dem Gedächtniß zugeführt wird; durch Induction einzelner Wahrnehmungen bildet dann der Verstand allgemeine Wahrheiten (Begriffe), endlich entspringt das gewisse Wissen aus dem Urtheil über sinnlich hinlänglich Verstandenes.“ Diese Aeußerungen ruhen, wie man sieht, im Wesentlichen auf jener Trichotomie, die wir mit den drei Namen bezeichnet haben: Wahrnehmungsvermögen, Verstand, Vernunft, oder auch: sinnliche, begriffliche, ideale Vorstellungen.

3. Unterrichte anschaulich.

Comenius tadelt die damals herrschende einseitige Unterrichtsmethode bloßen Vortragens und mechanischen Auswendiglernens, und fordert vor allem anschauliches Lehren. Er sagt: „Fast Niemand lehrt Physik durch Anschauung und Experimente, alle unterrichten durch mündlichen Vortrag des aristotelischen Werkes. Die Menschen müssen, so viel als möglich, angeleitet werden, ihre Weisheit nicht aus Büchern zu schöpfen, sondern aus Betrachtung von Himmel und Erde, Eichen und Buchen, d. h. sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen, nicht bloß fremde Beobachtungen dieser Dinge und Erzeugnisse von denselben. Der Anfang des Wissens soll vom Sinnlichen sein, was geschieht, indem man Sichtbares den Augen, Hörbares den Ohren, Riechbares der Nase, Schmeckbares dem Geschmacke, Fühlbares dem Gefühl nahe bringt. Anschauung ersetze die Demonstration. Fehlen hin und wieder die Dinge, so mag dieß und jenes sie vertreten, so z. B. Abbildungen u. s. w. Kurz: mit realer Anschauung, nicht mit verbaler Beschreibung der Dinge muß der Unterricht beginnen. Aus solcher Anschauung entwickelt sich ein gewisses Wissen.“

Hierher gehört auch, was Comenius vom Beispiel als Erläuterungsmittel für Begriffe und Regeln sagt. „Alles werde durch Beispiele, Regeln und Uebung gelehrt. Beispiele müssen der abstracten Regel vorangehen.“

Zusatz. Comenius bekennt, daß ihm die Bedeutung und unermeßliche Tragweite des Princips der Anschauung durch Baco's Schriften geworden. Doch habe Baco zwar den wahren Schlüssel der Natur mitgetheilt, aber ihre Geheimnisse nicht aufgeschlossen, nur in wenigen Beispielen gezeigt, wie sie aufzuschließen seien, das Uebrige den künftigen, Jahrhunderte hindurch fortgesetzten Betrachtungen überlassend.

4. Gehe vom Nahen zum Fernen, vom Leichten zum Schweren, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Bekannten zum Unbekannten u. s. w.

Comenius sagt: „Zuerst lerne man das Zunächstliegende kennen, später das weiter und immer weiter Entfernte. Man gehe nicht auf ein Zweites über, bevor man nicht des Ersten mächtig; beim Zweiten wiederhole man das Erste u. s. f. Man lehre stufenweise und schreite vom Leichten zum Schweren, vom Wenigen zum Vielen, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Nähern zum Entfernten, vom Regelmäßigen zum Anomalischen fort. Beim Ueben muß man von den ersten Elementen beginnen und allmählig zum Schweren und Zusammengesetzten fortschreiten. Lernen heißt: von einem Erkannten zum Wissen eines Unbekannten fortschreiten, wobei also ein Dreifaches in Betracht kommt: ein Unbekanntes, ein Bekanntes und die geistige Bewegung, um vom Bekannten aus das Unbekannte zu erreichen."

Wie Comenius den didaktischen Grundsatz der „elementarisch entwickelnden" Lehrweise nach allen Seiten hin durchdacht hat, beweist unter Anderm auch die Forderung: „zuerst einen Gegenstand in seiner Totalität in's Auge zu fassen, dann erst seine Theile."

5. Die deutsche Schule (Schola vernacula) pflege allein die Muttersprache.

Denzel sagt: „Gebt euern Kindern vor allem Sprache." So wollte es auch schon Comenius. Jede Vorstellung sollte ihr Wort haben, jeder Gedanke in einem richtigen Satz ausgesprochen werden. Sache und Wort sollten darum immer beisammen sein. Ferner spricht er: „Man lehre nicht bloß Verstehen, sondern zugleich das Verstandene aussprechen und behandeln. Soviel einer versteht, so viel gewöhnt er sich auszusprechen, und umgekehrt lerne er verstehen, was er sagt. Rede und Sachkenntniß müssen gleichen Schritt halten."

6. Der Unterricht sei lückenlos.

Obwol diese Regel schon in 4 liegt, so hebt sie Comenius doch noch besonders hervor, weil sie alle Lehrstoffe jedes Lehrganges regelt und ordnet. Er spricht sich darüber also aus: „Man vertheile den Unterricht sorgfältig nach Classen, so daß die untere Classe der zunächst folgenden obern vollständig vorarbeite; die obere dagegen das in der untern Erlernte befestige. Die Natur ist in stetem Fortschritt begriffen, doch so, daß sie nicht etwa das Frühere aufgibt, indem sie Neues beginnt, vielmehr das früher Begonnene fortsetzt, vermehrt und zur Vollkommenheit führt."

7. Non multa, sed multum! „Man treibe nicht Vielerlei zu gleicher Zeit, sondern eins nach dem andern." Doch versteht Comenius diese Regel nicht im Sinne des Ratichius. Wie nahm sie der?

8. Man verbinde sachlich verwandte Gegenstände mit einander.

Das lehren schon die drei Centra alles Wissens, wie sie Comenius aufgestellt. Speciell für die Sprache bestimmt er, daß Lesen und Schreiben zugleich gelernt werden sollen.

9. Der Schüler lerne nichts auswendig, was nicht begriffen ist.

Diese Regel ist gegen die Praxis jener Zeit gerichtet, die eben fast Alles auswendig lernen ließ. Comenius schränkt sie aber selbst ein, wenn er an einem andern Orte vom Religionsunterricht der Kinder sagt: „Mögen sie anfangs immerhin nicht verstehen, was sie thun, das Verständniß findet sich später."

10. Fertigkeiten sind viel zu üben.

„Jede Kunst, sagt Comenius, wird durch Ueben erlernt: Schreibkunst durch Schreiben, Singkunst durch Singen u. s. w. Der Meister muß es dem Lehrling vormachen zur Nachahmung, ohne mühselige theoretische Anweisung. Die Nachahmung muß sich anfangs streng an das nachzuahmende Muster halten! erst allmählig gelangt der Lehrling zur Freiheit der Selbstständigkeit."

11. Aller Unterricht sei praktisch. Comenius sagt sehr wahr: „Durch Thun gelangt der Mensch erst zum wahrhaften Sein."

d. Lehrmittel. Gute Lehrbücher sind nach Comenius ebenfalls ein wesentliches Erforderniß für das Gedeihen des Unterrichts. Er sagt: „Auch minder begabte Lehrer werden durch gute Lehrbücher in den Stand gesetzt, gut zu unterrichten; die Bücher treten für sie ein." Darinnen liegt Wahrheit; nur darf dabei die Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers nicht außer Rechnung gelassen werden.

Comenius hat seine meisten Lehrbücher für die Lateinschulen geschrieben. Für die deutsche Schule schrieb er unter Andern seinen weltberühmten Orbis pictus — die Welt in Bildern, das erste methodisch gearbeitete Bilderbuch. Es erschien bei Enter in Nürnberg zum ersten Male anno 1657. „Was Himmel und Erde, Mensch und Thier, das gesammte menschliche Thun und Treiben, Glauben und Hoffen ꝛc. der kindlichen Anschauung darbietet, das ist bildlich dargestellt und durch beigefügte Beschreibung und Betrachtung erläutert." Dieß Schulbuch ist sehr oft aufgelegt worden.

Zusatz. Bedeutungsvoll hat Comenius seinem Orbis pictus das Wort der Schrift 1. B. Mos. 2. 19 vorangesetzt: „Gott, der Herr, brachte zu Adam alle Thiere auf Erden und alle Vögel unter dem Himmel, daß er sehe, wie er sie nennete". Damit der Schüler eine „wahre, volle, klare und feste" Erkenntniß der Dinge gewinne, hat er von den „vornehmsten Weltdingen und Lebensverrichtungen" 1., Bilder, 2., Benennungen, (lateinisch und deutsch) und 3., Beschreibungen gegeben. Die Beschreibungen sind kurz und klar. Dafür das Beispiel vom „Honigbau". Das Bild stellt einen Mann dar, der auf ein Becken schlägt; er ist umgeben von Bienenwohnungen und einem Bienenschwarm. Die Beschreibung lautet: „Die Bienen schwärmen und geben dem Schwarm einen Weiser mit. Derselbige, wenn er wegfliehen will, wird zurückgebracht mit dem Klang eines Beckens und wird gefaßt in einen neuen Stock. Sie bauen sechsecktige Zellen und füllen dieselben mit Seim und machen Honigkuchen, aus wel-

chen der Honig fließet. Die Gewerke am Feuer geschmelzet, werden zu Wachs." — „Es ist bekannt, sagt C., daß die Knaben sich an Gemälden belustigen und die Augen gern an solchen Schauwerken weiden." Daher hofft er auch, daß seine Bilder ihnen in der Schule keine Marter, sondern eitel Lust sein würden. (Aus und nach Schorn. Siehe dessen: Geschichte der Pädagogik in Vorbildern und Bildern. S. 97.)

e. Schuleinrichtung im Dienst der Schuldisciplin. Wir heben hier nur drei Punkte heraus.

1. Damit ein Lehrer im Stande sei, eine große Menge zu unterrichten, theile er die Classe in Decurien (Abtheilungen) und setze über diese Decurien Schüler, welche ihm helfen. (Helfersystem — ähnlich wie bei Bell und Lancaster.

2. Es ist nicht gut, daß ein Knabe mehrere Lehrer habe, da schwerlich alle die gleiche Methode befolgen, was ihn verwirrt. Alle Disciplinen sind nach einer naturgemäßen, gleichförmigen Methode zu lehren und nach gleichförmigen Lehrbüchern. (Comenius will also Classen-, nicht Fachlehrsystem.)

3. Comenius will ferner heitre Schulstuben, auch Schulplätze bei den Schulhäusern. Dieß beides müsse mit anregendem, naturgemäßem Unterricht zusammenwirken, um das Lernen angenehm zu machen.

f. Speciell-pädagogische Grundsätze. Der Geist, in dem die Erziehung im engern Sinne geschehen soll, ist in den oben angeführten evangelischen Grundsätzen bereits angedeutet. Comenius gibt aber auch noch specielle Regeln. Hier stellt er das gute Beispiel oben an. Die Zucht — sagt er — sei eine mäßige; sie freue sich nicht, in herbem Tadel das Kindesherz zu quälen, in Allem blicke die Liebe durch, die gern nach dem Tadel wieder lobt. Wo aber die Liebe ohne Zucht bleibt, ohne die heilsame Ruthe, da wird sie zur Affenliebe. Wer aufwächst ohne Scheu, der lebet ohne Scham. Comenius gibt genaue Anweisung, wie man die Kinder zur Mäßigkeit, Reinlichkeit, zum Gehorsam, zum Schweigen gewöhnen solle. Doch genug!

Aus dem, was wir von dem didaktischen und pädagogischen Grundsätzen des Comenius dargestellt, erhellet zur Genüge, daß seinem Geiste auch nicht ein Moment von Bedeutung entgangen ist, das er nicht beachtet und nach seinem pädagogischen Werthe gewürdigt hätte. Er ist in Wahrheit ein Großmeister der Pädagogen, das ganze neuere Schulwesen ruht auf dem Grunde, den er gelegt.

VII. Herzog Ernst der Fromme — Schulmethodus.

(Regierungszeit von 1640—1675.)

Herzog Ernst der Fromme ist, wie man ihn treffend bezeichnet hat, „ein Pädagog unter den Fürsten, ein Fürst unter den Pädagogen". Was er zur Wiederaufrichtung und zur Hebung des Volksschulwesens gethan, ist epochemachend.

Herzog Ernst gelangte 1640 zur Regierung. Der 30jährige Krieg hatte bereits 22 Jahre gewüthet und währte noch fort. Deutschland war vieler Orten verwüstet, der Wohlstand von vielen Tausenden seiner Bewohner vernichtet, das frische Leben der evangelischen Kirche geknickt. Für Volksbildung durch Schulen war im 16. Jahrhundert nach Verhältniß sehr viel geschehen. Aber auch hier Verwüstung allenthalben. Viele Schulen hatten aus Mangel an Mitteln und an Lehrern aufgehört. Geistige Verwilderung und Sittenverderbniß nahmen in grauenvoller Weise überhand. In so düstern und traurigen Zeiten finden landesväterliche Fürstenherzen ein weites Feld zu werkthätiger Liebe. Herzog Ernst hatte ein solches Herz. Er erkannte es von der ersten Stunde seines Regierungsantrittes an als eine heilige Pflicht, der großen Noth im Lande nach Kräften zu wehren, sich des verfallenen Kirchen- und Schulwesens nach allen Kräften anzunehmen. Besonders segensreich war aber sein Wirken auf dem Gebiete der Volksschule. Welch' hohe Verdienste er sich hier erworben, wollen wir kürzlich darlegen.

Gleich nach Antritt seiner Regierung erließ Herzog Ernst eine Bekanntmachung, in welcher er seinen Unterthanen geistlichen und weltlichen Standes eröffnete, er werde, sobald als es möglich, eine allgemeine Kirchen- und Landesvisitation vornehmen lassen, „damit er die Mängel und Gebrechen des Landes und die Mittel kennen lerne, um helfen zu können." Da der Ausführung einer allgemeinen Landesvisitation sich vorerst noch Hindernisse in den Weg stellten, so ging der Herzog dafür ohne Verzug an die Schulvisitationen und Schulreform. Er sah sich auch alsbald um nach tüchtigen Männern, die ihm bei diesem Werke behülflich sein könnten. Am Gymnasium zu Schleußingen wirkte damals ein vorzüglicher Schulmann als Rector, mit Namen Reyher. Diesen berief er, um sich seiner jederzeit als Rath bedienen zu können, als Rector an das Gymnasium zu Gotha. Dieser einsichtige und praktisch tüchtige Schulmann konnte von sich selbst rühmen, „daß er die ganze Zeit seines Lebens zu keiner andern Funktion als zur Didactica Beliebung gewidmet." Ratichius († 1635) und Comenius († 1671) hatte er eifrig studirt, ihre Grundsätze approbirt und in seinem Lehramt praktisch verwerthet. Auch Herzog Ernst kannte genau die Schriften des Ratichius, des Lehrers seiner Mutter, wie die des Comenius. Fürst Ernst und Reyher arbeiteten gemeinsam, wie zwei Freunde, die vereint forschen, sich gegenseitig belehren und fördern. Reyher selbst erzählt davon also: „Oefters muß ich Ihrer fürstlichen Gnaden was zu Papier bringen, ja wol drei-, vier-, ja fünfmal ändern, so lange, bis ich es treffe." Der Herzog ging auch selbst in die Schulen, besonders während der fünf Jahre andauernden großen und durchgreifenden Schulvisitation, beobachtete allenthalben mit Kennerblick, fragte nach Allem, ließ sich auch auf methodische Fragen ein, warum die Lehrer so und nicht anders verführen. Die methodischen Fragen des Fürsten setzten viele Lehrer in nicht geringe Verlegenheit und nöthigten dieselben, sich der

Gründe oder Ungründe ihres Thuns klar bewußt zu werden. Der Herzog las weiter auch alle Berichte der Schulvisitatoren, zu deren Abfassung er die speciellsten Vorschriften und Formulare gegeben hatte. Eine solche unmittelbare Pflege des Volksschulwesens von Seiten eines Landesfürsten war bis dahin unerhört, und machte in ganz Deutschland das größte Aufsehen. Ja, daß Herzog Ernst so warm und eifrig für das Wohl und Gedeihen der Schulen sorgte, daß er diese Sorge sogleich beim Antritte seiner Regierung einen Hauptgegenstand seiner Regentenpflichten sein ließ, daß er sie auch unter den Stürmen und Drangsalen des 30jährigen Krieges, der auch sein Land schrecklich verheerte, im Auge behielt, daß er sich nicht damit begnügte, nur eine gute Idee anzuregen und die Ausführung des Unternehmens etwa Andern zu überlassen, daß er vielmehr fortwährend um die genaueste Ausführung seiner fürstlichen Verordnungen und um fortschreitende Verbesserung seiner Pläne Sorge trug, daß er sich selbst auf das Speciellste und mit der größten Ausdauer und Hingebung um das Schulwesen kümmerte: das alles machte ihn zu einem Fürsten unter den Pädagogen, zum Vater der deutschen Volksschule.

Der erste auf Reform des Schulwesens bezügliche fürstliche Erlaß ging schon im Jahre 1642 von ihm aus und zwar unter dem Titel: „Special- und sonderbarer Bericht, wie nächst göttlicher Verleihung die Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten die unter dem untersten Haufen der Schuljugend begriffenen Kinder im Fürstenthum Gotha kürz- und nützlich unterrichtet werden können und sollen." Dieser „Bericht" wurde fortgesetzt verbessert, wozu man die reichen Erfahrungen der Schulvisitatoren und Schulrevisoren treulich benutzte. So erwuchs aus der Schule heraus der berühmte „Schulmethodus", wie er 1648 das erste Mal gedruckt erschien unter dem Titel: „Methodus oder Bericht, wie nächst göttlicher Verleihung die Knaben und Mägdlein auf den Dorfschaften und in den Städten die untersten Classes der Schuljugend im Fürstenthum Gotha kürz- und nützlich unterrichtet werden können und sollen."

Dieser „Schulmethodus" zerfällt in 13 Capitel, deren Inhalt sich unter folgende fünf Rubriken bringen läßt: I. Schuleinrichtungen im Allgemeinen; II. Lehr- und Lectionsplan; III. Erziehung zur Religiosität; IV. Bildung für's praktische Leben; V. Kinder-, Lehrer- und Elternpflichten in Bezug auf die Zwecke der Schule.

Die einzelnen Capitel haben folgenden Inhalt: 1) Von dem, was insgemein bei der Schule zu beobachten ist; 2) die Unterweisung der untersten Classe; 3) die Unterweisung der mittleren; 4) die Unterweisung der obern Classe; 5) die Eintheilung der Lection in den Schulstunden; 6) die Art und Weise, den Verstand des Katechismus und was dazu gehört, zu treiben; 7) Anweisung, wie die Predigt zu examiniren; 8) wie die natürlichen und anderen Wissenschaften zu treiben; 9) von

Pflanzung und Uebung christlicher Zucht und Gottseligkeit; 10) von der Schuldigkeit der Kinder; 11) von der Präceptoren Gebühr; 12) von der Eltern und Andren, die an Eltern Statt sind, obliegenden Pflicht; 13) vom Schulexamen.

Diese Capitel sind im Schulmethodus sehr ausführlich behandelt. Hier finden wir die speciellsten Bestimmungen über den Zweck der Schule, über Schulpflichtigkeit, Schulzeit, Schulbücher, Schulferien, Schulclassen, Schulrepetitionen und Schulprüfungen, über die Lehrstoffe für jede Schulclasse, einen detaillirten Lectionsplan, methodische Rathschläge und Winke, Bestimmungen für die Schulinspectoren u. s. w.

Der Zweck der Volksschule wird dahin bestimmt, daß alle Kinder im Katechismo oder dessen Verstande, auserlesenen biblischen Sprüchen, Psalmen und Gebetlein, wie auch im Lesen, Schreiben, Singen, Rechnen, und wo man mehr als einen Präceptorem hat, in Wissenschaft etlicher nützlicher, theils natürlicher, theils weltlicher und anderer Dinge, in guter Ordnung nach und nach unterrichtet und daneben zu christlicher Zucht und guten Sitten angeführt werden mögen.

Um diesen Zweck zu erreichen, wurde verordnet, daß alle Kinder, Knaben und Mägdlein, sowol in Dörfern als in Städten, mit vollendetem fünften Lebensjahre ohne Aufenthalt in die Schule geschickt werden sollten, daß der Pfarrer ein richtig Verzeichniß aller Kinder vom 5. bis 14. Jahre halten solle. Lässige Eltern wurden mit Strafe bedroht, für jede versäumte Stunde zum ersten Mal 1 Groschen, zum andern Mal 2 Groschen, zum dritten Mal 3 Groschen und so fort bis 6 Groschen. (Also schon hier gesetzlicher Schulzwang, wie ihn z. B. Kursachsen erst 1769 ordnete.)

Die Schulzeit betreffend, sollte jedes Kind wöchentlich 30 Stunden haben, an 4 Tagen je 6, Mittwochs und Sonnabends je 3.

Für die einzelnen Gegenstände, als für biblische Geschichte, für Spruchlernen, für Lesen, Rechnen u. s. w. wurden Lehrbücher bearbeitet, nach denen sich die Lehrer streng zu richten hatten.

Auf dem Lande sollten jährlich 6, in den Städten 4 Wochen Ferien gegeben werden; außerdem waren freie ganze oder halbe Tage zu den Jahrmärkten und andern außergewöhnlichen Gelegenheiten.

Der „Schulmethodus" ordnete für jede Schule das Dreiclassensystem, jedoch so, daß die drei Classen in den täglichen Schulstunden beisammen waren, wie in der einclassigen Schule. Jeder Classe wurden ihre Stoffe zugetheilt und so feste Classenziele geordnet. In die unterste Classe gehörten die Anfänger. Für die Religion war hier vorgeschrieben: die Texteswörte des Katechismus, die im Lesebuche für diese Classe bezeichneten biblischen Sprüche, der 23., 100. und 117. Psalm, nebst 6 Reimgebetlein; für Lesenlernen: das Erlernen der Buchstaben, Sylbenlesen ꝛc. In der mittlern Classe sollten gelernt werden: die 6 Hauptstücke des Katechismus mit der Auslegung, die als in diese

Classe gehörig bezeichneten biblischen Sprüche, der 1., 46., 67., 110., 121. und 130. Psalm, sowie 10 Reimgebete. Das Lesen wurde geübt und das Schreiben begonnen. Zahlenkenntniß: Einmal Eins, auch wol Addiren und Subtrahiren traten ein. In die obere Classe gehörten die Kinder, welche die Lectionen der mittleren Classe absolviret und absonderlich im Lesen so weit gebracht worden, daß sie ohne sonderlichen Anstoß mit fortkommen konnten. Es wurde hier nachgeholt, was im Katechismus noch zurückgeblieben, als die Haustafel und Fragstücke Luther's. Sodann trat ein weiterer Unterricht in der christlichen Lehre nach dem „Kurzen Begriff und den christlichen Lehrpunkten" ein; dreiundzwanzig Psalmen wurden getrieben und die noch übrigen Reimgebetlein. Das Lesen wurde zur Fertigkeit gebracht, das Schreiben fortgesetzt und die Rechtschreibung geübt. Im Rechnen waren die 4 Species und die Regel de Tri vorgeschrieben. Da, wo man in Städten und Dörfern mehr als einen Lehrer bei der Schule hatte, sollte auch Unterricht in den gemeinnützigen Kenntnissen eintreten. Der Schulmethodus gibt auch die Vertheilung dieser Unterrichtsstoffe auf die Tagesstunden an. Zur Sicherstellung des Gelehrten sollten von 14 Tagen zu 14 Tagen Wiederholungen stattfinden, außerdem Jahresprüfungen vor einer für diesen Zweck erwählten Inspection. Auch für das Abhalten dieser Prüfungen gibt der Schulmethodus specielle Anweisung. Nach dem Examen sollte von den Examinatoren die Translocation vorgenommen werden. In der Regel sollten die Kinder classenweise aufrücken. In ihrem Wissen sehr zurückgebliebene Kinder mußten aber in ihrer Classe noch ein Jahr verbleiben.

Wie der Schulmethodus sogar specielle methodische Winke gab, dafür nur einige Beispiele. Der Lehrer sollte die Kinder beim Lesenlernen zuerst zur richtigen Aussprache der Laute anhalten, und zwar so, daß er ihnen die 6 Vocale einige Male vorsagt und ein Kind nach dem andern die Laute nachspricht. Erst wenn die Kinder die Laute rein aussprechen gelernt, sollten sie mit deren Buchstaben bekannt gemacht werden. Der Lehrer sollte da zuerst das „a" auf eine gegen die Kinder gestellte Tafel schreiben, daß sie es alle sehen konnten, und dann sagen, wie der Buchstabe heiße. Dann sollten die Kinder 7 oder 8 Mal den Buchstaben schreiben und dabei nennen. Das Schreiben betreffend, waren die Buchstaben in genetischer Folge geordnet: i, n, m, c, e 2c. Der geographische Unterricht sollte mit Heimathskunde beginnen. Für den naturkundlichen Unterricht wurde der Grundsatz aufgestellt: „Alles, was man zeigen kann, soll den Kindern gezeigt werden." Doch wir müssen hier abbrechen.

Die Erfolge dieser neuen Schulordnung waren außerordentlich günstig. Es kam in Deutschland das Sprüchwort auf: „Herzogs Ernst des Frommen Bauern sind gelehrter als die Edelleute in ganz Deutschland." Es entstanden nun auch anderwärts

gute Schulordnungen, fast alle nach dem Vorbilde und Muster des Schulmethodus.

Daß der Schulmethodus bei alledem auch seine Mängel hat, ist nicht zu verkennen. Die methodischen Winke entsprechen zwar den damaligen Grundsätzen der Methodik, sind aber jetzt nicht alle mehr gültig. Wir unterlassen jedoch billig eine weitere Kritik. Nur das eine müssen auch wir hervorheben, daß in Bezug auf Religion und religiöse Uebungen allerdings Uebermaß stattfand, ganz ähnlich, wie bei A. H. Franke, bei dem wir auf diese Einseitigkeit näher zu sprechen kommen.

VIII. August Hermann Franke.

(Geb. 1663, gest. 1727.)

August Hermann Franke ist — wie einer seiner Biographen sagt — „ein Pädagog im größten Style, wie es keinen vor ihm, keinen nach ihm gegeben hat". Die pädagogische Literatur zwar hat nur wenig Schriften von ihm aufzuweisen — keine „didactica magna"; denn es war des großen Mannes Grundsatz: „Durch bloßes Bücherschreiben wird die Erziehung nicht gebessert; es muß gehandelt werden." Franke war ein Pädagog der That. Thaten sind aber mehr als Worte. Die 92 Schriften des Amos Comenius sind, bis auf wenige, vergessen; die Franke'schen Stiftungen sind und bleiben beredte Zeugen ihres edlen und großen Stifters. Ueberreich ist nun der Stoff, der sich zur Biographie Franke's darbietet. Wir heben für unsere Schulkunde folgende Punkte hervor: Franke's Jugendgeschichte und Bildungsgang — sein amtliches Wirken in Leipzig und Erfurt — die Entstehungsgeschichte der Franke'schen Stiftungen — wie sich Franke Lehrer für seine Anstalten bildete und die Einheitlichkeit des Unterrichts und der Disciplin in seinen Anstalten bewahrte — etliche Sätze und pädagogische Regeln aus der Instruction für seine Lehrer — Allseitigkeit des Lehrplans — die Gebetsübungen — das selige Ende.

1. Franke's Jugendgeschichte und Bildungsgang.

A. H. Franke wurde geboren den 22. (nach andern Angaben den 12.) März 1663 in der Stadt Lübeck, wo sein Vater Syndikus war. Im Jahre 1666 ward sein Vater von Herzog Ernst dem Frommen nach Gotha als Hof- und Justizrath berufen. Leider starb er daselbst schon 1670, für unsern Franke viel zu früh. Die treue und fromme Mutter wies ihn früh auf das Ewige hin. Der Vater hatte oft geäußert, wie es sein innigster Wunsch sei, daß sein Söhnlein einst Theolog werden möchte. Dieser Wunsch ist erfüllt worden. Der Knabe Franke wurde bis in sein 13. Lebensjahr von tüchtigen Privatlehrern unterrichtet. Erst jetzt brachten ihn die Angehörigen auf's Gymnasium nach Gotha. Aber wie staunten die Lehrer über dieses Knaben philologische Kenntnisse und

geistige Reife! Man setzte ihn in die oberste Gymnasialclasse. Hier that sich der Knabe so hervor, daß er schon nach einem Jahre entlassen werden konnte. Die Angehörigen fanden es bedenklich, den 14jährigen Knaben zur Universität abgehen zu lassen; sie hielten ihn noch zwei Jahre zurück. Während dieser Zeit setzte Franke seine Studien in Latein und Griechisch fort und trieb auch Philosophie. Mit dem 16. Lebensjahre bezog er die Universität Erfurt; von da ging er auf 3 Jahre nach Kiel. Verwandte hatten Fürsorge getragen, daß der Jüngling an beiden Orten der speciellen Leitung wahrhaft väterlicher Professoren übergeben ward. Von Kiel weg begab sich Franke nach Hamburg, um bei einem dortigen berühmten israelitischen Lehrer die hebräische Sprache gründlich zu erlernen. Von Hamburg kehrte er nach Gotha zurück, wo er sich anderthalb Jahre auf's eifrigste mit biblischen Studien und mit Erlernung neuerer Sprachen beschäftigte. Während dieser Zeit hat er die ganze hebräische Bibel sechs Mal durchgelesen.

1684 ging Franke als Führer eines jungen Theologen — Wichmannshausen mit Namen — nach Leipzig; um diesen im Hebräischen zu fördern. Es geschah das mit solchem Erfolg, daß dieser Wichmannshausen bald darauf Professor der hebräischen Sprache ward. In Leipzig erlernte Franke auch das Rabbinische, bildete sich eifrig im Französischen und Englischen fort und lernte auch Italienisch. Aus dem Allen erhellt, wie stark der Wissensdurst Franke's war und wie ernst er nach einer möglichst universellen Bildung strebte.

2. Franke's Wirken in Leipzig und Erfurt — mit Zwischenaufenthalt in Lüneburg, Hamburg und Dresden.

Im Jahre 1685 erwarb sich Franke den academischen Grad eines Magisters, promovirte als Docent und begann (im Alter von 22 Jahren) Vorlesungen zu halten. Er bildete auch mit gleichgesinnten Freunden ein Collegium philobiblicum, das den Zweck hatte, Sonntags nach dem Nachmittagsgottesdienst Abschnitte der Bibel, abwechselnd aus dem Alten und aus dem Neuen Testament, kurz auszulegen und praktisch anzuwenden. Dieses Collegium wurde von vielen besucht.

In Kiel war Franke durch glückliche Verwendung eines Oheims im Genuß eines bedeutenden Stipendiums gewesen. Derselbe Oheim verschaffte dem jungen Magister jenes Stipendinm noch einmal und vermittelte zugleich, daß Franke in das Haus des hochgelehrten Superintendenten Sandhagen in Lüneburg kam, der als Exeget damals einen großen Namen hatte. Dieser Sandhagen sollte den jungen Magister in die exegetische Methode einführen. Der Aufenthalt in Lüneburg war für Franke ein wichtiger und entscheidender Wendepunkt seines Lebens; denn hier kam er zur lebendigen Erkenntniß des Sohnes Gottes. Franke war fromm erzogen und hatte stets einen ehrbaren Wandel geführt. Aber sich seiner großen Gaben und seines reichen Wissens bewußt, kam in sein Herz Ehr- und Habsucht; er wollte berühmt und reich werden. Diese Triebe regten sich in seiner starken Seele so mächtig, daß sie sein geist-

liches Leben in Christo gefährdeten. Wenn der Herr den Pharisäern zuruft: „Wie könnet ihr glauben, so ihr Ehre von einander nehmet, und die Ehre, die von Gott allein ist, suchet ihr nicht"; so lehret uns dieß Wort, daß Ehrsucht ein arger Feind des Glaubens und wahrer Demuth ist. Franke's seitheriger, mehr historischer Glaube ward tief erschüttert. In diesem Zustande fing er gar an zu zweifeln an der Wahrheit des göttlichen Worts, indem er zu sich selbst sprach: „Die Juden glauben an den Talmud, die Türken an den Koran, die Christen an die Bibel. Wer hat nun Recht?" Es war dasselbe skeptische Frage, die Pilatus that: „Was ist Wahrheit?" Es findet diese allerwichtigste Frage ihre rechte Antwort nur bei dem, der „in die Welt gekommen ist, daß er die Wahrheit zeugen soll". Wer nun aus der Wahrheit ist, der höret seine Stimme.

Sandhagen veranlaßte den jungen Magister zu einer Predigt und gab ihm — wol mit Absicht — zum Text Joh. 20, 31: „Diese aber sind geschrieben, daß ihr glaubet, Jesus sei der Christ, der Sohn Gottes, und daß ihr durch den Glauben das Leben habet in seinem Namen." Franke wollte der Gemeine predigen vom wahren und lebendigen Glauben. Bei Ausarbeitung dieser Predigt fühlte er aber, wie nie zuvor, was für ein groß Ding es um den wahren und lebendigen Glauben an den Erlöser sei und wie es ihm im Grunde an diesem Glauben fehle. In der Angst seines Herzens flehte er inbrünstig zu Gott, daß er ihm aufrichtige Buße zum Leben geben und den Geist des Glaubens an Christum, den Sohn Gottes schenken wolle. Und es gefiel Gott, im Herzen dieses Mannes, den er sich zu einem auserwähltem Rüstzeug erkoren, „seinen Sohn zu offenbaren". (Gal. 1,16.) Davon berichtet Franke selbst: „Ich ward in meinem Herzen versichert der Gnade Gottes in Christo; ich konnte ihn nun nicht allein Gott, ich konnte ihn auch meinen Vater nennen, und mit Paulo rühmen: Mir ist Barmherzigkeit widerfahren!" Alle Zweifel waren nun hinweg; er fühlte sich, wie er selbst sagt, aus dem Tode zum Leben erweckt.

Von Lüneburg weg ging Franke 1688 zum zweiten Male nach Hamburg, wo ihn ein Candidat — Nikolaus Lange — veranlaßte, eine Privatschule zu errichten. Franke lernte hier beides die Wichtigkeit und die Schwierigkeit des Jugendunterrichtes recht erkennen. Er spricht sich darüber also aus: „Bei Errichtung dieser Schule ward mir's immer klarer, wie verderbt das gewöhnliche Schulwesen, und wie höchst mangelhaft die Kinderzucht sei, und dieß bewog mich schon damals zu wünschen, daß ich von Gott gewürdigt werden möchte, zur Besserung des Schul- und Erziehungswesens etwas beizutragen." Er hat später selbst wiederholt erklärt, daß sein Hamburg'scher Kinderunterricht als die eigentliche Grundlage zu Allem anzusehen sei, was Gott in der Folge durch ihn gethan habe.

Von Hamburg weg ging Franke nach Dresden zu Spener, in dessen-

Hause er einige Monate verweilte. Auch Spener fühlte es tief, daß vor Allem die Erziehung der Jugend einer Verbesserung bedürfe. „Hierauf, sagte er, stehet alle Hoffnung der nächst künftigen Zeit; denn solch eine Welt bekommen wir, wie die Jugend jetzo aufwächset." „Die Vorfahren haben mit lobenswürdiger Sorgfalt Schulen gestiftet, damit in ihnen das jugendliche Alter nicht bloß zur Menschlichkeit gebildet, sondern vorzüglich damit die in der Taufe Christo geweihten Seelen durch fromme Zucht zur lebendigen Erkenntniß seines Vaters geführt würden, und aus der Schule Menschen hervorgingen, nicht bloß für die Wissenschaft, sondern mit jeder zur wahren Glückseligkeit führenden Tugend ausgerüstet." Das war ja ganz auch Franke's Ansicht.

1689 ging Franke als Privatdocent nach Leipzig. Im Frühjahr begann er exegetische Vorlesungen. Diese Vorlesungen fanden großen Beifall. Selbst Bürger nahmen daran Antheil. Franke wollte eben nicht bloß dociren, nicht bloß Wissen geben, sondern auch Leben wecken. Denn er sprach: „Ein Quentchen lebendigen Glaubens ist höher zu schätzen, als ein Centner bloß historischen Wissens, und ein Tropfen wahrer Liebe mehr, als ein ganzes Meer der Wissenschaft aller Geheimnisse." Der große Beifall, den der neue Docent erntete, erweckte aber bald mächtige Neider. Da er nun auch das Collegium philobiblicum wieder einrichtete, so stempelte man ihn zu einem Haupt der Spener'schen Pietisten-Secte. So hoch gingen die Wogen des erbitterten Neides, daß die theologische Facultät ihm schon im August desselben Jahres untersagte, ferner theologische Vorlesungen zu halten.

Franke erhielt darauf einen Ruf als Diakonus an die Augustinerkirche in Erfurt. Er trat dieß Amt im Juni 1690 an. Seine Wirksamkeit versprach eine sehr gesegnete zu werden. Selbst Katholiken kamen in seine Predigten. Der Senior des dortigen geistlichen Ministeriums war sein Freund und Beschützer. Allein auch hier regte sich die todte Orthodoxie gegen ihn. Sie erwirkte ein churfürstliches Rescript von Mainz, nach dem Diakonus Franke „als Urheber vielfacher Unruhen" ohne jede Untersuchung abgesetzt ward, und sollte er innerhalb zweier Tage die Stadt verlassen. Trotz flehentlichen Bittens seiner sehr zahlreichen Freunde blieb es bei dieser harten und ungerechten Verurtheilung. Auf dem Wege nach Gotha dichtete der arme Verfolgte das erbauliche Lied: „Gottlob, ein Schritt zur Ewigkeit ist abermals vollendet". Dieses Lied bekundet, wie der gottselige Mann in den Leiden um seines guten Bekenntnisses willen getröstet ward mit seligem Frieden in seinem Gott.

3. Entstehungsgeschichte der Franke'schen Stiftungen in Halle.

Es gingen bald verschiedene Rufe an Franke. Er entschied sich für Annahme einer Professur der griechischen und orientalischen Sprachen an der eben im Entstehen begriffenen neuen Universität Halle, mit der zu-

gleich das Pfarramt an der Georgenkirche in Glaucha vor Halle verbunden war. Der Vorgänger in diesem geistlichen Amte hatte einen sehr unsittlichen Wandel geführt, war wegen Ehebruchs abgesetzt worden, daher diese Gemeinde sehr zerrüttet war. Franke wirkte hier in großer Treue mit Predigt und Seelsorge, wie auch durch Kirchenkatechisationen, deren gesegnete Erfolge er bei Spener kennen gelernt.

Er wurde von jungen und alten Bettlern viel heimgesucht. Der theure Mann wollte diesen Armen nicht bloß mit leiblichen, sondern auch mit geistlichen Gaben helfen. Darum bestellte er sie alle auf einen bestimmten Tag und zu einer bestimmten Stunde, wo er dann die Kinder über den Katechismus befragte, wobei die ältern Personen zuhören mußten. Das waren Hauskatechisationen für Bettler.

Franke hatte an seiner Wohnstube eine Büchse zu milden Gaben für Arme angebracht. Eines Tages fand er in der Armenbüchse 7 Gulden. „Das ist ein ehrlich Capital, sprach er, davon muß man etwas Rechtes stiften; ich will eine Armenschule damit anfangen.“ Noch an demselben Tage kaufte er für 2 Thlr. Schulbücher und bestellte einen armen Studenten, der mit armen Kindern täglich zwei Stunden Schule halten sollte. Diese Armenschule war der Anfang der großartigen Franke'schen Stiftungen.

Wenig Wochen nach Eröffnung der Armenschule wurden Franken drei Knaben von bemittelten Eltern zugeführt, mit der Bitte, sie unter seiner Aufsicht und Leitung erziehen zu lassen. Das war der Anfang des Pädagogiums.

Nicht lange nachher erhielt Franke ein Geschenk von 500 Thlr. Er stiftete dafür Freitische für arme Studenten, die sich aber verbindlich zu machen hatten, sich als Lehrer und Gehülfen an seinen Schulen verwenden zu lassen. Diese lehrenden Studenten bilden eine Art Lehrerseminar — Seminarium Praeceptorum genannt.

Im Herbst desselben Jahres war die Zahl der Armenschüler schon so groß, daß der Raum in der Amtswohnung Franke's nicht mehr ausreichte. Die Armenschule wurde in ein Nachbarhaus verlegt.

Bald kamen auch Bürger, die den Franke dringend baten, für ihre Kinder eine Schule gegen Schulgeld einzurichten. So entstand neben der Armenschule eine Bürgerschule.

Franke machte die traurige Erfahrung, daß bei den armen Kindern das, was die Schule gebauet, draußen wieder zerstört ward. Es wurde ihm immer klarer, wie Unterricht ohne Erziehung wenig nütze. Darum entschloß er sich, für arme und elternlose Kinder ein Waisenhaus zu gründen. Er bekam dazu ein ansehnlich Geschenk. Den 5. November 1695 nahm er die ersten Waisen an und auf: vier an der Zahl, zu denen aber nach wenig Wochen noch fünf kamen.

Als die Zahl der Waisen ziemlich bedeutend geworden, entdeckte er unter den Waisenknaben befähigte Köpfe. Diesen ließ er auch lateinischen

Unterricht ertheilen, und das war der Anfang der „lateinischen Schule".

Im Jahre 1698, also nur 3 Jahre nach Gründung der Armenschule, bestanden schon: eine Armenschule mit 110 Kindern, die Waisen-Anstalt mit 100 Waisen, eine Bürgerschule mit 136 Kindern, das Pädagogium mit 63 Knaben, in Summa 409 Kinder, die von 56 Lehrern in verschiedenen Häusern Unterricht empfingen. Im Jahre 1727 — dem Todesjahre Franke's — zählte das Pädagogium 82, die lateinische Schule 400 Schüler, die deutschen Schulen (Bürger- und Armenschule) 1725 Kinder, die Waisenanstalt 134 Kinder, alle Anstalten zusammen über 2200 Schüler mit etwa 200 Lehrer. Woher bekam aber Franke in jener Zeit so viele Lehrer? Diese Frage stehe hier nur als Frage; unten die Beantwortung.

Wenn man bedenkt, daß Franke zugleich Professor und Seelsorger einer großen Gemeine war, so muß man staunen über die fast übermenschliche Arbeitskraft dieses Mannes, wobei „er jedem der unendlich mannichfaltigen Elemente seines ausgedehnten Wirkungskreises, in welchem jedes Alter, jedes Geschlecht, jeder Stand vertreten war, sein Recht gewährte". Wahrlich, Kramer hat Recht, wenn er von Franke sagt: „Es war ein Pädagog in größtem Style, wie es keinen vor ihm, keinen nach ihm gegeben hat."

Franke hatte auch treue und uneigennützige Gehülfen in seinem großen Arbeitsfelde. Wir nennen hier nur: G. H. Neubauer, den ersten Aufseher der Waisenkinder und sorgfältigen Leiter aller äußeren Angelegenheiten der vielen Stiftungen; F. A. Freilingshausen, den Gehülfen Franke's im Pfarramt und in der Leitung der Schulen; H. J. Elers, den Gründer und ersten Leiter der Waisenhaus-Buchhandlung;*) den Arzt Chr. Fr. Richter, den Begründer der Waisenhaus-Apotheke; Hieronymus Freyer, den verdienten ersten Inspector des Pädagogiums; Freiherr von Canstein, den Stifter der Bibelanstalt.

4. Wie Franke für seine ausgedehnten Anstalten Lehrer gewann und wie er die Einheit des gesammten Unterrichtswesens bewahrte.

Für so ausgedehnte Anstalten waren natürlich viele Lehrer von verschiedener Begabung und Bildung nöthig. Diese Lehrer zog sich Franke ebenfalls selbst.

Es ist schon bemerkt worden, daß jene Studenten, welche Freitische genossen, eine Art Lehrerseminar bildeten. Sie wurden im Katechisiren unterwiesen; die eigentliche pädagogische Schule war aber für sie die Praxis selbst. Lehrend lernten sie lehren. Das Was ihres

---

*) Als König Friedrich Wilhelm I. bei seinem Besuche des Waisenhauses den Elers fragte: „Was ist sein Gehalt?" antwortete dieser: „Majestät, wie ich gehe und stehe."

Unterrichts war in einem allgemeinen Lehrplane bestimmt und durch Instructionen geregelt. Die Ausführung wurde genau überwacht von dazu bestellten Inspectoren. Jede Anstalt hatte nämlich einen oder einige Inspectoren, die zwar lehrkundig waren, aber selbst keinen Unterricht ertheilten, sondern von Classe zu Classe gingen, um sich täglich zu überzeugen, ob nach den Instructionen gelehrt würde, und zu beobachten, wo und wie Fehler abgestellt und Verbesserungen angebracht werden könnten. Zugleich fanden sehr häufige Conferenzen statt, in denen Lehrer und Inspectoren ihre Erfahrungen und Fragen zur Besprechung vorlegten. Auch wurden jedes Jahr zwei öffentliche Prüfungen, außerdem öfter Hausprüfungen abgehalten.

Im Jahre 1707 entstand bei der Universität ein höheres Seminar — Seminarium selectum praeceptorum — für den Dienst an den höheren Anstalten der Franke'schen Stiftungen. Freyer, der pädagogisch sehr tüchtige Inspector des Pädagogiums, leitete es. Es bestand nur aus einer kleinen Anzahl von Mitgliedern, welche bei Genuß des freien Tisches und sonstiger etwaiger Beneficien 2 Jahre lang von dem Inspector Freyer, später zum Theil auch von dem Inspector der lateinischen Schule für den Lehrerberuf speciell vorbereitet wurden, gegen die Verpflichtung, darnach wenigstens 3 Jahre hindurch am Pädagogium oder an der lateinischen Schule zu unterrichten. Auch aus diesem Seminar sind viele tüchtige Lehrer hervorgegangen.

5. Etliche Sätze und Erziehungsregeln aus Frankes Instruction für die Lehrer.

Diese Instruction, die Dr. Kramer zu einem in Berlin gehaltenen „Vortrag" über A. H. Franke, J. J. Rousseau und H. Pestalozzi als Beilage gegeben, enthält 63 Sätze. Wir treffen eine Auswahl der wichtigsten. Der vollständige Titel lautet: „Instruction für die Praeceptores, was sie bei der Disciplin wohl zu beachten." Sie werden also eingeleitet: „Christliche Zucht und Bestrafung der Bosheit an den Kindern ist in den Schulen sehr nothwendig, und von Gott in seinem Wort auch ernstlich anbefohlen. Es ist aber dabei auch christlich, weislich, klüglich und vorsichtig zu verfahren, damit man der Sachen, wie es oft geschieht, nicht zu viel, noch auch bisweilen nicht zu wenig thue. Daher sind nachfolgende Punkte unter andern wol zu beachten."

(1.) Vor allen Dingen soll ein christlicher Lehrer Gott fleißig anrufen daß Er ihm zur rechten Ausübung christlicher Zucht Gnade und Weisheit geben wolle.

(6.) Ein Praeceptor soll nicht mürrisch noch unfreundlich, sondern als ein Vater liebreich, jedoch auch ernsthaftig gegen die anvertraute Jugend sich bezeugen, und viel mehr durch solchen Weg, als durch Stürmen und Poltern die Kinder zur gehörigen Stille zu bringen trachten.

(7.) Wenn denn nun im Anfang der Stunde, oder auch unter der Lection die Kinder unruhig sind, so muß der Praeceptor nicht lant rufen und schreien,

auch nicht im Zorn sie gar schlagen, in Meinung die Kinder in Stille zu bringen, sondern er muß nur selbst stille sein. Denn je mehr er alsdenn in die Kinder hinein schreiet, je unruhiger sind sie. Wenn aber der Praeceptor stille ist, und die Kinder in der Stille nur ansiehet, auch wol sittsam saget: Ich höre noch ein Kind unruhig sein, und plaudern, ich will Acht darauf haben und merken, welches es ist 2c., so werden sie bald alle stille werden und ruhig sitzen; und alsdann kann er seine Information im Namen Gottes anfangen, oder darinnen fortfahren. Sobald er aber wieder eine Unruhe merket, muß er in der Lection gleich inne halten und sich wieder stille umsehen, so bald wird es wiederum stille werden, und er wird also nicht nöthig haben Schläge zu geben.

(8.) Ehe bei einem bösen Kinde die gradus admonitionum gebraucht worden, und zum wenigsten dreimal eine Warnung und mündliche Bestrafung vorher gegangen, ist es nicht zu schlagen.

(9.) Es ist auch kein Kind zu schlagen, man habe ihm denn sein Verbrechen erst vorgehalten und es dessen auch überzeuget. Denn wenn man einem Kinde nicht deutlich saget, warum es soll gestrafet werden, noch dasselbe seiner Bosheit überzeuget ist, und man schläget es doch, so stehet es immer in dem Gedanken, man thue ihm Unrecht, und wird dadurch nicht wenig erbittert.

(11.) Um geringer Dinge willen, darunter sonderlich bei kleinen Kinder die Jugendfehler — vitia aetatis — zu rechnen, da eines etwa sich umsiehet, lachet, flatterhaft ist, oder wenn es etwas versiehet und nicht recht machet, soll man nicht bald ein Kind schlagen, sondern es nur mit Worten erinnern und zur Vorsicht ermahnen.

(14.) Wenn ein Praeceptor unter der Lection gewahr wird, daß ein Kind nicht gleich sitzet, sondern herum gaffet, mit den Händen spielet, oder mit einer Nadel oder Papier, oder mit etwas anderm was vor hat, und also nicht Achtung gibet; so soll er es nicht alsbald mit Namen nennen, sondern lieber in genere etwa sagen: Ich sehe ein Kind, das nicht gleich sitzet; es gaffet ein Kind herum, und hat fremde Gedanken; ich sehe ein Kind mit einem Papier, mit einer Nadel oder mit einem Hölzlein 2c. spielen; ich sehe ein Kind, das faltet die Hände nicht 2c.: so wird er gewahr werden, daß das Kind sich getroffen findet, sich von selbst in Ordnung gibet und es ändert. Dieses aber muß mit großer Geduld, sonderlich bei kleinen Kindern gar oft wiederholet werden. Es kann ein Praeceptor auch wol dieß thun, daß er dasjenige, womit die Kinder zu spielen pflegen, in aller Stille sich geben lasse, und bis zum Ende der Schulen wohin lege. Auf solche Weise wird der Praeceptor nicht nöthig haben, viel zu schelten und zu strafen.

(15.) Es hat ein christlicher Praeceptor auf seiner Seiten sich wol zu hüten, daß er durch seine eigne Schuld den Kindern keine Strafe zuziehe, welches geschieht, wenn er beim Anfang der Schule zu rechter Zeit nicht da ist, oder auch wenn er Inspection halten soll, die Kinder allein lässet, und auf solche Weise ihnen Gelegenheit gibet, Muthwillen und Bosheit auszuüben, und hernach wenn er dazu kommt, sie strafen muß. Dieses geschieht auch bisweilen unter währender Information, wenn ein Praeceptor dabei schläfrig oder nachlässig ist, und die Kinder alsdann allerhand Böses thun, daß es muß bestrafet werden.

(17.) Schimpfliche Namen und Spott-Reden sind den Kindern durchaus nicht zu geben, als wodurch sie mehr erbittert als gebessert werden.

(20.) Auf die Anklage eines einigen Kindes ist das andere, wenn es die Sache nicht gestehen will, nicht zu bestrafen. Denn so lange ein Kind das delictum, so es soll begangen haben, nicht gestehet, wenn auch gleich 2, 3 oder mehr Kinder es bezeugen wollen: so kann doch ein Praeceptor es nicht mit gutem Gewissen strafen, weil auch viele Kinder, die andern nicht gut sind, Lügen vorbringen können. Und wenn auch gleich der Praeceptor die Sache sollte für wahr halten, so thut er doch besser, er lässet das Kind, so lange es leugnet, ungestraft, gibt

ihm aber eine treuherzige Warnung vor Lügen, Unwahrheit und Bosheit, und lässet es damit gehen.

(21.) Es ist keine Anklage unter der Lection anzunehmen, damit die Information nicht gehindert werde.

(26.) Kein Kind ist auf den Kopf, weder mit der Hand, noch mit einem Stecken, noch mit einer Ruthe, noch mit einem Buch zu schlagen.

(34.) Ein Praeceptor soll sich auch bemühen, die Gemüther der Kinder kennen und prüfen zu lernen, damit er zarte und weiche Gemüther nicht wie harte und freche Kinder tractire; denn manche Gemüther lassen sich eher mit Worten als mit Schlägen gewinnen. Daher sind bei solchen nicht harte und scharfe Schläge, sondern nur ernstliche Worte zu gebrauchen.

(61.) Ueberhaupt ist noch zu merken: Je mehr ein Praeceptor durch die Gnade Gottes der wahren Gottseligkeit und Demuth sich befleißiget und ein kindliches Wesen an sich nimmt, je mehr Vertrauen fassen auch die Kinder zu ihm, daß er mit einer guten Vermahnung bei ihnen mehr ausrichten kann, als andere mit vielen Schlägen.

(63.) Weil die Schulen sein sollen Werkstätten des heiligen Geistes, so sollen billig alle Praeceptores dahin trachten, daß sie nicht nur selbsten seien lebendige Tempel des heiligen Geistes, sondern auch von ihnen alle Information und sonderlich die christliche Disciplin und Zucht in der Heiligung und in der Kraft des heiligen Geistes verrichtet werden möge. Amen.

Wer erkennete nicht, ein wie feiner Beobachter und Kenner der kindlichen Natur A. H. Franke gewesen! Seine disciplinarischen Regeln und Vorschriften sind in der That fein und gültig für alle Zeiten.

5. Allseitigkeit des Lehrplans — zu viel Gebetsübungen.

Von einem Manne mit so universeller Bildung, wie A. H. Franke sie hatte, hat man keinen einseitigen Lehrplan zu besorgen. Franke bekundete schon durch seine Anstalten, durch die er die verschiedenartigsten Bildungsbedürfnisse so verschiedener Stände und Altersstufen zu befriedigen suchte, daß er dem Princip allseitiger Bildung huldigte. Religion stand bei ihm, wie billig, oben an. Aber er pflegte mit gebührender Sorgfalt in den deutschen Schulen auch Deutsch, das er als einen besonderen Gegenstand in die Elementarschulen einführte, ebenso Lesen, Schreiben, Rechnen, Singen und — Realien. Die Mädchen erhielten besondere Unterweisung in weiblichen Arbeiten. In den höheren Schulen seiner Stiftungen wurde neben den alten Sprachen gelehrt: Botanik, Anatomie, Physik und Malen. Zu dem Pädagogium gehörten: ein botanischer Garten, ein Naturalienkabinet, ein chemisches Laboratorium, ein physikalischer Apparat ꝛc. So hat Franke in einer Zeit, wo in den Gymnasien die Sprachen noch die Alleinherrschaft hatten, auch den Realien einen Platz eingeräumt. Auch ist bemerkenswerth, daß der Gründer der ersten Realschule — Johann Julius Hecker — ein treuester Anhänger Franke's war! der auch eine Zeitlang als Lehrer an den Franke'schen Stiftungen wirkte. Es ist also auch die erste Gründung von Realschulen vom Franke'schen Waisenhaus ausgegangen.

In den Franke'schen Anstalten trat allerdings die ascetische Seite zu stark hervor; der Gebets- und Andachtsübungen waren offenbar zu

viele. Niemeyer schreibt davon: „Man häufte Andachtsübung auf Andachtsübung. Fromme Rührungen und Erweckungen nährte man auf alle Weise. Man betete, predigte, ermahnte, sang bei jeder Gelegenheit." Dr. Eckstein schreibt davon a. a. O.: „Das Gebet hatte in den Franke'schen Anstalten den ersten Platz, ihm war deßhalb die meiste Schulzeit gewidmet. Die Ordnung schrieb vor, daß 1. ein Morgenlied gesungen, 2. gebetet, 3. ein Capitel aus dem Neuen Testamente gelesen und 4. ein Hauptstück aus dem Katechismus wiederholt werden solle. Das Gebet selbst umfaßte den Morgensegen, das Vaterunser, den christlichen Glauben." Auch die erste Nachmittagsstunde wurde mit einer solchen Andachtsübung begonnen. „Wenn die dritte Nachmittagsstunde mit einem Gebetsacte geschlossen war, bei dem von einem Kinde ein Dankgebet entweder vorgelesen oder aus dem Herzen gesprochen, dann das Vaterunser und Ehre sei Gott dem Vater gebetet und ein Loblied gesungen worden, führten die Lehrer sämmtliche Kinder in die öffentliche Betstunde, welche in der Kirche Sommers von 5—6 Uhr, im Herbst von 4—5, im Winter aber schon um 3 Uhr gehalten wurde. Am Sonntag wurde die Kirche zweimal besucht und außerdem die darauf folgende Betstunde. Deßhalb blieben die Kinder nach der Nachmittags-Predigt in der Schule bis zur Betstunde zurück." Man mißbilligt dieß Zuviel mit Recht; aber man hüte sich auch vor dem Zuwenig. Die goldne Regel heißt: „Bete und arbeite!" Das ora steht aber vor dem labora. Luther sagt: „Recht gebetet, ist halb studirt." Und A. H. Franke pflegte oft zu sagen, „ein christlich Studirender müsse so eifrig um göttliche Erleuchtung beten, als bedürfe er nicht des eignen Fleißes; wiederum müsse er aber mit solchem Fleiß studiren, als ob er mit seiner Arbeit Alles auszurichten habe". Es bleibt in alle Wege dabei: „An Gottes Segen ist Alles gelegen!"

6. Lebensende Franke's. Im November 1726 wurde Franke durch einen Schlagfluß gelähmt. Im März 1727 fühlte er sich wieder so weit wohl, daß er für das Sommersemester Vorlesungen ankündigte. Allein er hielt nur noch eine Vorlesung — den 15. Mai. Unter dieser Vorlesung fühlte er, daß sein Ende nahe. Er schloß tiefbewegten Herzens mit dem Segenswunsch: „So gehet nun hin und seid gesegnet dem Herrn immer und ewiglich!" Am 24. Mai ließ er sich noch einmal in den Waisenhausgarten fahren und that hier seinem Gott noch folgendes Dankgebet: „Unter freiem Himmel habe ich oftmals mit dir den Bund gemacht und gesagt: so du willst mein Gott sein, so will ich dein Knecht sein. Oft habe ich dich gebeten: Herr, schaffe mir Kinder, gebiere sie mir, wie den Thau aus der Morgenröthe und mache ihre Zahl wie die Sterne am Himmel. Du hast's gethan und den Quell des ewigen Lebens durch mich auf viele Seelen ergossen und so weit fließen lassen, daß er in allen Welttheilen Seelen getränkt hat. Laß ihn denn fortfließen auch fernerhin, daß der Segen nimmer aufhöre, sondern fortlebe bis an's Ende der Welt." — Wir schließen die Biographie des gottseligen

Mannes mit dem Wort der Offenbarung: „Selig die Todten, die in dem Herrn sterben von nun an. Ja der Geist spricht, daß sie ruhen von ihrer Arbeit; denn ihre Werke folgen ihnen nach."

IX. Jean Jacques Rousseau.

(Geb. 1712, gest. 1778.)

1. Züge aus Rousseau's Lebensgeschichte.

Rousseau wurde geboren im Jahre 1712 in Genf. Seine Mutter ward ein Opfer seiner Geburt. Der Vater, ein unbemittelter Uhrmacher, aber von lebhaftem Geiste, hatte an dem „fein organisirten" und geistig früh geweckten Knaben groß Wohlgefallen. Die Erziehung war freilich sehr verkehrt. Der Vater las dem 6=, 7=jährigen Knaben alle Romane vor, welche die Mutter hinterlassen hatte. Diese Vorlesungen vollendete er im Jahre 1719. Rousseau urtheilt darüber später: „Ich begriff nichts davon, fühlte aber Alles." Hierauf las ihm der Vater Bücher vor, die von dem mütterlichen Großvater, der Prediger gewesen, geerbt worden.

Der Vater mußte später einer Streitsache wegen Genf verlassen. Der Knabe Rousseau kam im 8. Jahre zu einem Pfarrer, von dem er bis in sein 14. Lebensjahr erzogen ward. Wie wenig der's verstand, sich des Knaben Neigung zu gewinnen, bezeugt folgender Fall, der Erziehern eine nützliche Lehre geben kann. Der Geistliche hatte sich einen Baum gepflanzt und begoß ihn sorgfältig. Der Knabe pflanzte ein Bäumchen nicht weit davon und machte, um sich die Mühen eignen Begießens zu ersparen, von jenem Baum zu seinem Pfleglinge einen Kanal, den er mit Baumrinde auslegte und sorgfältig mit Erde bedeckte. Dieser Zug ist gewiß sehr charakteristisch. Als der Pflegevater hinter die List kam, zerstörte er mit dem höhnischen Ruf: „Ha, ein Aquäduct! ein Aquäduct!" des Knaben Werk und — riß sein Bäumchen aus. Rousseau gedachte dieser Barbarei noch im hohen Alter „zähneknirschend".

Vierzehn Jahr alt, kam Rousseau zu einem Kupferstecher in die Lehre. Hier that er jedoch nicht lange gut; er ließ sich Diebereien zu Schulden kommen, wegen welcher er, die Strafe seines Meisters fürchtend, flüchtig ward. Er flüchtete zu einem katholischen Pfarrer, der ihn zu einer Frau von Varens schickte, die nicht lange zuvor von der reformirten zur katholischen Kirche übergetreten war. Diese sandte ihn nach Turin, wo auch er im Jahre 1728, also im Alter von 16 Jahren, von der reformirten zur katholischen Kirche übertrat. 1754 trat er jedoch wieder zur reformirten Confession zurück, weil er sich schämte, als Katholik von den Rechten eines Genfer Bürgers ausgeschlossen zu sein.

Nachdem jener Uebertritt zur katholischen Kirche geschehen, entließ ihn das Hospiz zu Turin mit wenig Reisegeld. Nach mancherlei aben=

teuerlichem Herumtreiben kehrte er 1732 zur Frau von Varens zurück, die in Chambery wohnte. Er blieb hier bis zum Jahre 1741. Er trieb Zeichnen und Musik, aber auch Philosophie und Mathematik. Im Lateinischen brachte er es so weit, daß er alle römischen Autoren geläufig lesen konnte. Mit Frau von Varens lebte er in unsittlichem Umgange.

Ein Jahr lang war Rousseau Erzieher im Hause eines Herrn von Mally in Lyon. Ueber seine pädagogische Unfähigkeit spricht er sich mit anerkennenswerther Offenheit also aus: „Ich hatte ungefähr die für einen Lehrer nöthigen Kenntnisse und glaubte auch das dazu nöthige Talent zu besitzen. Ein Jahr beim Herrn von Mally reichte hin, um mir meinen Irrthum zu benehmen. Mein sanftes Naturell würde mich für diesen Beruf geschickt gemacht haben, hätte nicht mein Aufbrausen darunter gedonnert. So lange alles gut ging, und ich sahe, daß meine Sorge und Mühe Frucht brachte, war ich ein Engel; aber ich war ein Teufel, wenn es schlecht ging. Verstanden mich meine Zöglinge nicht, so war ich außer mir, zeigten sie Bosheit, so hätte ich sie gern umgebracht. Das war freilich nicht der rechte Weg, sie gelehrt und weise zu machen. Ich wandte nur drei Erziehungsmittel an, welche immer unnütz und oft gefährlich für die Kinder sind, nämlich das Rühren, das Raisonniren und den Zorn. Bald rührte ich mich selbst bis zum Weinen, und wollte dadurch den einen Knaben rühren, als wäre der einer wahren Herzlichkeit fähig, bald erschöpfte ich mich gegen ihn mit Darlegung von vernünftigen Gründen, als wenn er im Stande gewesen wäre, mich zu verstehen. Der andere Knabe war noch unbequemer; denn da er nichts verstand, nichts antwortete, durch nichts gerührt wurde, dazu eine unüberwindliche Hartnäckigkeit hatte, so triumphirte er nie besser über mich, als wenn er mich in Wuth versetzte; denn dann war er der Weise, ich aber war das Kind."

Das war der einzige praktische Versuch Rousseau's im Erziehen und Lehren, der aber gänzlich mißglückte. Daß dieser Mann nicht einmal seine eignen Kinder erzogen, werden wir gleich näher kennen lernen.

Im Jahre 1741 ging er nach Paris, wo er sein Glück zu machen hoffte durch die Erfindung einer Zifferschrift an Stelle der Musiknoten. Diese Erfindung fand aber wenig Beifall. In Paris lernte er Therese Le Vasseur kennen, eine Frauensperson von so großer geistiger Beschränktheit, daß sie das gangbare Geld nicht unterscheiden, die Monatsnamen nicht merken konnte. Mit dieser Person lebte Rousseau in wilder Ehe. Sie gebar ihm 5 Kinder. Das erste gab der herzlose Vater in's Findelhaus, so sehr sich selbst Therese dagegen sträubte. Doch ließ er sich für dieses Kind eine Erkenntnißmarke geben, was er bei den 4 andern Kindern gar nicht einmal that. Diese Herzlosigkeit suchte Rousseau später zu entschuldigen; aber die Art, wie er dieß thut, enthüllt nur mehr seine Lascivität. Er erzählt nämlich, daß er um jene Zeit, da ihm sein erstes Kind geboren worden, mit lüderlichen Menschen zusammen ge=

gessen, da man denn bei Tische nur scandalöse Geschichten von betrogenen Männern und verführten Frauen vorgebracht, und der, welcher die Findelhäuser am meisten bevölkert habe, sei dabei am meisten applaudirt worden. „Das gewann mich — fährt er fort — ich bildete meine Denkweise nach der, welche ich bei diesen sehr liebenswürdigen und im Grunde sehr honetten Leuten im Schwange sah.“ So schrieb dieser „Pädagog“ noch im 58. Jahre seines Lebens, also wenige Jahre vor seinem Tode!

„Rousseau hat sein Leben in seinen „Bekenntnissen“ selbst beschrieben, die des Unsittlichen, Unwahren und Widerwärtigen so viel enthalten, daß sie seine Unfähigkeit zu dem ernsten und heiligen Geschäft der Erziehung schlagend beweisen. Ein Mann, der nach Vortheil die Confession wechselt, der wiederholt mit zuchtlosen Frauenzimmern in schmutzigen Beziehungen stand, dessen Eitelkeit selbst in Gemeinheiten Beweise seiner Tugend findet, der seine unehelichen Kinder in's Findelhaus bringt und noch dazu ohne Erkenntnißmarke, der sich also zeitlebens von ihnen scheidet, der trotz der zahlreichen Widersprüche und Lügen in seinen „Bekenntnissen“ mit seiner Wahrheitsliebe kokettirt: ein solcher Mann kann ein Normalexemplar einer verkommenen, durch und durch demoralisirten Zeit sein, er kann in glänzendem Styl geistreiche Gedanken, frappante Absonderlichkeiten schreiben: aber die Erziehung verlangt Gemüth, sittlichen Ernst, heilige Scheu vor Sünde und Wollust und erbarmungsreiche Dahingabe an die fehlerreiche Jugend. Alle diese Eigenschaften fehlen dem egoistischen Rousseau, dem eitlen Franzosen, der sich freut, daß er nicht noch schlechter gehandelt hat, und dieses Minus an Unsittlichkeit stolz „Tugend“ nennt.“ (Fr. Körner.) Schauerlich klingt's, wenn R. sich vor dem Thron des Weltenrichters ohne Reu' angesichts aller Völker, die je die Erde getragen, kühn also reden läßt: „Mit diesem Buche in der Hand (er meint seine Bekenntnisse) will ich mich vor den Weltenrichter stellen und laut sagen: Dieß ist, was ich gethan, was ich gedacht habe, was ich war. Ich habe das Gute und das Böse mit gleichem Freimuth offenbart. Ich zeigte mich, wie ich war, verächtlich und niedrig, wenn ich's gewesen, aber auch gut, edelherzig, erhaben. Ewiger Gott, versammle um mich die unzählige Menge meiner Mitmenschen, auf daß sie mich hören. Sie mögen über das Unwürdige in mir seufzen, über das Gemeine in mir erröthen; aber ein Jeglicher enthülle vor deinem Thron mit gleicher Aufrichtigkeit sein Herz, und dann sage ein Einziger von ihnen, wenn er's kann: ich war besser als dieser.“

Welch' ein Contrast zwischen A. H. Franke und diesem Rousseau! Franke ein Mann lebendigen Glaubens und felsenfesten Gottvertrauens, Rousseau ein Mann des Unglaubens; jener ein wahres Kind Gottes in heiligem Wandel, erfüllt von inniger Menschenliebe, dieser ein Mensch von gemeiner Unzüchtigkeit und Herzlosigkeit, letzteres sogar gegen die eignen Kinder; jener ein Pädagog der That, dieser der Feder. Und

wie verschieden das Ende beider! Es ist fast gegen die Pietät, den edlen Francke in solche Parallele zu stellen. Wir verstehen die tiefe sittliche Entrüstung Fr. Körner's, wenn er in seiner „Geschichte der Pädagogik" sagt: „Es jammert mich, einen solchen Mann unter die Pädagogen zählen zu sollen, weil er auf Anlaß eines Buchhändlers auch über Erziehung schrieb." Trotz alledem hat R. pädagogische Wahrheiten ausgesprochen, die drum ihre gute Wirkung gehabt und ihre Geltung behalten.

2. Rousseau's „Emil".

Rousseau war ein Mann von großen Gaben und ungemein gewandt in schriftstellerischer Darstellung, so daß er die gebildete europäische Welt des vorigen Jahrhunderts durch seine Schriften wahrhaft elektrisirt hat. Im Jahre 1750 löste er in glänzendster Weise eine akademische Preisfrage. Die Frage war diese: „Haben die Fortschritte der Wissenschaften und Künste zur Verderbniß oder zur Läuterung der Sitten beigetragen?" Rousseau behauptete das Erstere. Er versuchte das geschichtlich zu erweisen, unter andern Beispielen an dem der entarteten Griechen und Römer im Vergleich mit den ungebildeten, aber sittlich kräftigen Germanen. Seine glänzende Dialektik trug ihm den Preis ein. — Eine andere Schrift: „Ueber die Ungleichheit unter den Menschen" — machte weniger Glück. Desto mehr Aufsehen erregte das von ihm im Jahre 1762 herausgegebene Werk: „Emil, oder: über die Erziehung" (Emile, ou de l'Education). Die in dieser Schrift dargelegte Erziehungsweise war das gerade Gegenbild der herkömmlichen und damals in Frankreich herrschenden. Zum richtigen Verständniß von Vielem im „Emil" gehört allerdings eine genaue Kenntniß der socialen Zustände des französischen Volkes unter Ludwig XIII. und XIV. „Diese Zustände waren hervorgegangen aus der unumschränkten königlichen Macht, welche Vornehm und Gering zu willenlosen Knechten der Regierungswillkür machte*), aus der geistlichen Herrschaft unwissender oder sittenloser Priester, aus der Auflösung der Ehe, aus der verkehrten Ordnung, der zu Folge die arbeitsamen Bürger dem trägen schwelgerischen Adel unterthan waren. Die Staatseinnahmen wurden von Mätressen und in Hoffesten verpraßt, während Noth und Armuth im Lande herrschten, die Wasserkünste und der Bau der Schlösser verschlang Millionen, während Frankreich nicht drei öffentliche Straßen hatte und eine Post zu den Seltenheiten gehörte. Gegenüber dieser Unnatur der französischen Zustände stellt Rousseau den Grundsatz auf, man müsse

*) Wenn Friedrich der Große sagt: „Ich bin der erste Diener des Staats", so sagt dagegen Ludwig XIV.: „Ich bin der Staat" (l'etat c'est moi); wenn Friedrich der Große von einem unrechten Begehren sofort abstand, als ihn sein Nachbar mit Verklagung vor dem königl. Oberlandsgericht bedrohte, so scheut sich Ludwig nicht, öffentlich zu erklären, daß seine Laune als Gesetz zu gelten habe (c'est mon plaisir).

zur Natur zurückkehren und natürliche Zustände herstellen." (Körner.)

Der „Emil" bei Rousseau ist nur ein eingebildeter Normalzögling; die Erziehung desselben soll ein Muster und Vorbild einer wahren Erziehung darstellen. Das Buch zerfällt in 5 Hauptabschnitte, nach den wichtigsten Entwicklungsperioden „Emils". Der erste Theil handelt von der Behandlung neugeborner Kinder, insbesondere „Emils", bis zu dem Zeitpunkte, da dieser sprechen lernt. Der 2. Theil begreift seine Erziehung von jenem Zeitpunkte bis zum 12. Jahre; der 3. Theil endet, da der Knabe 15 Jahre alt wird; der 4. Theil führt ihn bis an die Zeit des Heirathens; im 5. Theil wird Sophie, Emils Frau, und deren Erzieherin geschildert. „Emil" wird nicht vom Vater, sondern von einem Hofmeister erzogen, der diesen Posten fünfundzwanzig Jahre verwalten soll, während der ersten Kindheit in Gemeinschaft mit der Amme.

Rousseau's Hauptgrundsatz der Erziehung liegt in seinem Princip der Naturgemäßheit, wie er selbst spricht: „Mein System ist der Entwicklungsgang der Natur." Ratichius und Comenius hatten denselben Grundsatz für den Unterricht aufgestellt. Sie faßten ihn aber, wie wir gesehen haben, psychologisch, und deuteten ihn selbst dahin, daß aller Unterricht mit sinnlichen Anschauungen, also mit realen Gegenständen beginnen müsse. Damit ist ja jeder Verständige einverstanden. Rousseau gebrauchte aber den Begriff Natur im Gegensatz zur Cultur, wie aus seinen Beschreibungen leicht zu erkennen. „Emil" sollte ein Naturmensch sein. „Was soll man aber thun, um einen Naturmenschen zu bilden?" Rousseau antwortet: „Viel, ohne Zweifel, nämlich verhindern, daß etwas gethan werde. Vor allem soll sich der Körper frei entwickeln; das Wickeln der Kinder ist die unnatürlichste Marter, es hemmt alle nothwendige Bewegung der Glieder und des Blutes. Auch für den Geist volle Freiheit; aus den Folgen müssen die Kinder Gesetze für ihr Handeln ziehen, durch Schaden klug werden." Rousseau meinte wirklich, daß die culturlosen Völker in ihrem Naturzustande ein paradiesisches Leben gelebt hätten, beziehentlich noch lebten. Die Geschichte bezeugt freilich das Gegentheil. Es lag darum die Verspottung dieser Anschauungen sehr nahe. Voltaire schrieb im Jahre 1765 an Rousseau: „Ich habe Ihr neues Buch gegen das menschliche Geschlecht erhalten und danke Ihnen dafür. Sie werden den Menschen, welchen Sie die Wahrheit sagen, gefallen, aber sie nicht bessern. Man kann nicht mit stärkern Farben die Greuel der menschlichen Gesellschaft malen, von welcher sich unsre Unwissenheit und Schwachheit so viel Liebes versprechen. Nie hat Jemand so viel Geist aufgewendet, um uns zu Bestien zu machen; liest man Ihr Buch, so wandelt einem die Lust an, auf allen Vieren zu laufen. Jedoch, da ich schon über 60 Jahre diese Gewohnheit abgelegt, so fühle ich leider, daß es mir unmöglich ist, sie wieder anzunehmen, und ich überlasse Andern den Naturgang, welche dessen würdiger sind als Sie und ich."

Rousseau's Naturmensch ist keineswegs der Idealmensch, wozu das Christenthum jeden Menschen erziehen will. G. Baur sagt schön: „Der Begriff „Menschheit", den Rousseau so sehr urgirt, ist erst im Christenthum möglich geworden. Im christlichen Princip waren die Rechte der Individualität, welche Rousseau so einseitig geltend macht, mit ihren Pflichten gegen die Gattung und das allgemeine göttliche Gesetz zu jener Harmonie ausgeglichen, welche das Ziel aller wahren Erziehung bildet, also daß auch in pädagogischer Beziehung durch das Christenthum der Grund gelegt ist, außer dem Niemand einen andern legen kann."

Wir haben es schon wiederholt ausgesprochen, daß bei allen Culturvölkern Religion und Erziehung in engster Verbindung stehen, und daß die schlechthin vollkommene Religion — das Christenthum — auch das vollkommenste Erziehungsmittel der Menschheit ist. Wie stand nun Rousseau zum Christenthum?

Es ist oben bereits bemerkt worden, daß Rousseau 1754 wieder zur reformirten Kirche zurücktrat. Bei dieser Gelegenheit äußerte er sich also: „Das Fundament der verschiedenen confessionellen Bestimmungen ist ein und dasselbe, nämlich das Evangelium; dem Staate kommt es zu, festzusetzen, welche Confession bei ihm als die alleinige gelten soll. Dieser muß sich jeder Bürger des bestimmten Staates anschließen." Nach diesem Grundsatz würde Rousseau ohne Anstand in Rußland griechisch-katholisch, in der Türkei Muhamedaner geworden sein.

Rousseau war aber nicht bloß indifferent den Confessionen gegenüber, er war es auch in Beziehung auf das Christenthum. „Wir haben, sprach er, in Europa drei Hauptreligionen. Die eine nimmt eine, die andere zwei, die dritte drei Offenbarungen an. Jede verabscheut die andere, klagt sie der Lüge an. Welcher Unparteiische würde über sie zu entscheiden wagen, wenn er nicht vorher ihre Beweise erwogen, ihre Gründe gehört? Die Religion, welche nur eine Offenbarung annimmt, ist die älteste und scheint die sicherste; die, welche drei annimmt, ist die neueste und erscheint als die consequenteste; die, welche zwei annimmt und die dritte verwirft, kann vielleicht die beßte sein, aber gewiß hat sie alle Vorurtheile gegen sich."

Rousseau wollte aus diesen drei Religionen eine allgemeine Religion bilden, zu der sich dann Jeder bekennen solle. In einem Briefe an den Erzbischof von Paris läßt er zu diesem Behuf Bekenner von jeder der drei Religionen zusammenkommen, um nach Verjagung der Theologen eine Universalreligion zu Stande zu bringen. Er stellt Fragen folgender Art: Ihr Juden, was denkt ihr vom Ursprung des Menschengeschlechts? Antwort: wir glauben, es gebe einen gemeinsamen Stammvater. Und ihr Christen? Einverstanden. Und ihr Türken? Einverstanden. So war nach Rousseau's Religion der erste allgemeine Glaubensartikel gefunden. Weiter seien alle einig, daß der Schöpfer Himmels und der Erde den Stammvater erschaffen, daß es eine Vorsehung und Unsterb-

lichkeit gebe. „Bilde man doch aus diesen wenigen Artikeln eine Universalreligion! ruft Rousseau aus. Wenn aber Jemand gegen dieselbe lehrt, so wird er aus der Gesellschaft verbannt als ein Feind ihrer Grundsätze." Rousseau's allgemeine Religion der Brüderlichkeit in der Negation ist also harte Intoleranz gegen die Bekenner positiven Christenthums.

Im Grunde genommen waren ihm alle drei monotheistischen Religionen nichts; denn er war reiner Naturalist. „Nur ein Buch liegt vor aller Augen offen — sprach er — das Buch der Natur. In diesem erhabenen Buche lerne ich meinem göttlichen Urheber dienen und ihn anbeten. Wäre ich auf einer wüsten Insel geboren, hätte ich Niemand als mich selbst gesehen, nie gelernt, was sich vorzeiten in einem Winkel der Welt (er meint Bethlehem) begeben, übte ich aber meine Vernunft, cultivirte sie, gebrauchte ich der unmittelbaren Fähigkeit, die Gott mir gibt: so würde ich durch mich selbst lernen, ihn zu lieben, das Gute zu wollen, und ihm zu Gefallen alle meine Pflichten auf Erden zu erfüllen." Warum haben denn aber dieß die Griechen und Römer, die das Buch der Natur hatten, nicht gelernt? (Römer 1, 22—25.)

Merkwürdig genug ist es, daß derselbe Mann an andern Orten mit hoher Begeisterung von der Bibel, von Christo und dem Christenthume spricht, daß man ihn für einen gläubigen Christen halten könnte. „Ich gestehe euch, heißt es daselbst, daß die Majestät der heiligen Schrift mich in Erstaunen setzt. Die Heiligkeit des Evangeliums spricht zu meinem Herzen. Sehet die Bücher der Philosophen mit aller ihrer Hoffahrt, wie klein sind sie doch neben dieser! Ist's möglich, daß ein zugleich so erhabenes und einfaches Buch Werk von Menschen sei? Ist's möglich, daß der, dessen Geschichte es enthält, selbst nur ein Mensch sei? Welche Sanftmuth, welche Reinheit in seinen Sitten! Welche tiefe Weisheit in seinen Reden! Welche Gegenwart des Geistes, welche Feinheit und Trefflichkeit in seinen Antworten! Wenn Plato sein Ideal eines Gerechten malt (siehe des Verfassers Katechesen Artikel II. 2. Aufl. S. 102 ff.), der mit aller Schande des Verbrechens bedeckt und doch des Lobes jeder Tugend würdig ist: so zeichnet er Christum Zug für Zug; die Aehnlichkeit ist so schlagend, daß alle Kirchenväter sie bemerkten. Welche Vorurtheile, welche Verblendung, es zu wagen, den Sohn des Sophroniskus mit dem Sohn der Maria zu vergleichen! Sokrates, indem er den Giftbecher nimmt, segnet den Mann, welcher ihm weinend den Becher reicht: Jesus betet für seine wüthend hassenden Henker mitten unter den fürchterlichsten Qualen. Ja wenn das Leben und der Tod des Sokrates eines Weisen Leben und Tod ist, so ist das Leben und der Tod Christi eines Gottes Leben und Tod. Sollen wir sagen, die Geschichte des Evangeliums sei willkürlich erfunden? Nein, so erfindet man nicht; und die Thaten des Sokrates, welche Niemand bezweifelt, sind minder beglaubigt als die Christi." — Was sollen wir zu dieser Stelle sagen? fragt Karl v. Raumer; gehört sie zu den vielen Beweisen, daß

Christus auch die widerstrebenden Starken zum Raube habe? Für sich allein genommen, könnte diese Stelle beweisen, daß Rousseau wirklich von der Göttlichkeit des Christenthums durchdrungen gewesen; aber vor ihr her geht und nach ihr folgt das frevelhafteste Verhöhnen des Christenthums.

Rousseau ist ein Vorläufer der französischen Revolution; von ihm rühren die Schlagwörter her: Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit. Weil ihm der Naturmensch das Ideal der Erziehung war, so stellte er den Satz auf, daß die Erziehung den Menschen zum Menschen bilden müsse, nämlich zum Naturmenschen im Sinne Rousseau's. Die religiöse Erziehung stellte er weit zurück. Er sprach: „Ein Kind soll in keiner Religion erzogen werden; wir wollen es nur in den Stand setzen, die zu wählen, zu welcher es der beßte Gebrauch seiner Vernunft führen muß." Zu welcher Zeit sollte aber diese Wahl getroffen werden? Gewiß spät; denn Rousseau wollte ja, daß sein Emil im fünfzehnten Jahre noch nicht wisse, daß er eine Seele habe, vielleicht erfahre er das im achzehnten Jahre noch zu früh. Gott entziehe sich unsern Sinnen; das Wort Geist habe nur Sinn für den Philosophen.

3. Etliche pädagogische und didaktische Grundsätze Rousseau's.

a. Pädagogische Grundsätze. 1. Wir kommen schwach auf die Welt, und bedürfen Kräfte; entblößt von Allem und bedürfen Beistand. Alles, was wir bei unserer Geburt nicht haben, und brauchen, wenn wir erwachsen sind, das wird uns durch die Erziehung gegeben. (Rousseau's Erziehungsbegriff.)

2. Sowie die Mutter die wahre Amme des Kindes ist, so ist der Vater dessen eigentlicher Erzieher. Aber der gibt vor, nicht Zeit zu haben, darum werden die Kinder in Pensionen ausgethan, wo sie sich von der Liebe entwöhnen, zerstreute Geschwister kennen einander kaum. Es liegt ein schwerer Fluch auf Verabsäumung der Vaterpflicht. (Klagt sich hiermit Rousseau nicht selbst schwer an?)

3. Man bezeige den Kindern nicht unnützes Mitleid bei Schmerzen; diese sollen sie ertragen lernen.

4. Gewährt dem Kinde ja nicht Alles, was es verlangt, solch Fordern hat keine Grenze, ihr müßtet Gott sein, um ihm zu genügen. Ihr nährt durch Gewähren die Hab- und Herrschsucht der Kinder und macht sie höchst unglücklich, wenn sie nun früher oder später abschlägige Antworten erhalten und erhalten müssen.

5. Man befolgt jetzt allgemein Locke's Maxime, mit den Kindern zu raisonniren. Der Erfolg spricht aber nicht für dieselbe; nichts Albernerés, als diese Kinder, mit denen man viel raisonnirt hat. Entwickelt sich doch unter allen Fähigkeiten zuletzt der Verstand, und ihn will man anspannen, um die andern entwickeln zu helfen! Das heißt mit dem Ende den Anfang machen.

6. Indem man versucht, den Zögling von der Pflicht des Gehorsams zu überzeugen, fügt man Gewalt, Drohungen, oder was schlimmer ist, Schmeicheleien und Versprechungen hinzu. So durch Eigennutz gelockt, oder durch Gewalt gezwungen, stellen sie sich, als seien sie durch Gründe überzeugt. Gelangweilt, eingeschüchtert habt ihr sie, und bildet euch ein, sie überzeuget zu haben.

So gewöhnt ihr sie, ihre geheimen Beweggründe hinter scheinbaren zu verstecken und euch zum Beßten zu haben. Den Kindern zeigt Stärke, nicht Auctorität, den Männern Gründe. Gewährt ihnen gern, verweigert ungern; was ihr aber verweigert, das sei unwiderruflich verweigert; keine Zudringlichkeit bestimme euch je, euer Nein zurückzunehmen. Hier ist kein Mittelweg; entweder fordre man gar nichts vom Kinde, oder beuge es ohne Umstände zum unbedingtesten Gehorsam. Die schlimmste Erziehung ist die: wenn ihr das Kind zwischen seinem und eurem Willen in der Schwebe laßt, und mit ihm unaufhörlich disputirt, wer von euch Meister sein soll. Hundertmal besser ist's, das Kind ist Meister für immer.

b. Didaktische Grundsätze. 1. Macht euren Zögling auf die Erscheinungen der Natur aufmerksam; ihr werdet ihn dadurch wißbegierig machen. Aber um seine Wißbegierde zu nähren, dürft ihr nie eilen, sie zu befriedigen. Stellt die Fragen seiner Fähigkeit gemäß und überlaßt ihm die Auflösung. Er soll nicht dadurch Kenntnisse besitzen, daß ihr sie mitgetheilt habt, sondern dadurch, daß er sie selbst aufgefunden hat; er soll sein Wissen nicht erlernen, sondern erfinden.

Den eben mitgetheilten Grundsatz erläutert Rousseau selbst durch folgendes Beispiel. Die Lage des Waldes von Montmorency ist Emil als südlich von der Stadt bezeichnet worden. Nach einiger Zeit durchstreift der Erzieher mit seinem Zögling den Wald. Man hat sich verirrt, der Knabe ist erhitzt, müde, hungrig; die Zeit des Mittagsbrotes ist da. Man ist lange rathlos. Wie, wenn man aus dem Schatten der Bäume ersehen könnte, wo Montmorency zu suchen ist? Man folgt der Richtung. Welche Freude, durch die Lichtung winkt die Stadt und das Mittagsessen.

2. Sachen! Sachen! Ich kann es nicht genug wiederholen, daß wir den Worten zu viel Gewalt einräumen. Mit unserer schwatzhaften Erziehungsweise bilden wir nichts als Schwätzer.

3. Die gefährlichsten Geschichtsschreiber für einen jungen Menschen sind die, welche Urtheile fällen. Thatsachen! Thatsachen! Thucydides ist nach meinem Urtheile das wahre Muster des Historikers. Er erzählt die Thatsachen ohne Raisonnements. Aber er läßt keinen Umstand unberührt, der uns selbst zu einem Urtheil nöthigen könnte.

Siehe über Rousseau noch: Herder, Werke zur Philosophie und Geschichte Th. 14. Wuttke, Christliche Sittenlehre Bd. 1. S. 241 ff. Dr. Schneider, Rousseau und Pestalozzi.

X. Die Philanthropen.

(Basedow. Campe. Salzmann.)

Philanthrop bedeutet Menschenfreund; Philanthropie Menschenfreundlichkeit. Das schöne Wort ist biblisch; es kommt vor Tit. 3, 4: „Da aber erschien die Freundlichkeit und Leutseligkeit Gottes unsers Heilandes ꝛc." Luther hat hier das Wort Philanthropie (φιλανθρωπία) mit Leutseligkeit übersetzt. Philanthropinum nannte Basedow die Erziehungs- und Unterrichtsanstalt, die er in Dessau gründete. Philanthropist ist ein Freund und Anhänger der pädagogischen Grundsätze des Basedow. Philanthropinismus oder — wie andere wollen — Philanthropismus heißt die Erziehungs- und Unterrichtsweise des Basedow und seines Instituts.

Die Philanthropen bilden in der Geschichte der Pädagogik eine pädagogische Schule; denn es gibt eine ziemliche Zahl von bedeutenden

Männern, die alle nach philanthropischen Grundsätzen Anstalten errichteten, oder doch nach diesen Grundsätzen erzogen und lehrten. Außer Basedow, dem Haupt der Philanthropen, nennen wir nur noch: Wolke, Campe, Salzmann — Guts-Muths.

Johann Bernhard Basedow.

(Geb. 1723, gest. 1790.)

Wenn Rousseau seine im „Emil" niedergelegten pädagogischen Grundsätze hätte in's Werk stellen wollen und sollen, dann würde er zur Erkenntniß von der Unausführbarkeit der meisten seiner Ideen gekommen sein. Der theoretisirende Rousseau fand indeß in dem deutschen Pädagogen Basedow einen Gesinnungsgenossen, der viele jener Grundsätze praktisch durchzuführen suchte. Wie Rousseau und Basedow nach ihrem Leben und in ihren pädagogischen Anschauungen geistesverwandt sind, führt Körner so aus: „Basedow durchlebte dieselbe zuchtlose Knaben-, dieselbe unstete Jugendzeit, die im Vertrauen auf das eigne Genie ernste Studien verschmäht und sich mit dilettantischer Vielleserei begnügt. Wir finden in Basedow dieselbe Unruhe und Hast der Ideen, die Wuth zu reformiren, die widerwärtigen Streitigkeiten mit der Kirche, die stolze Verachtung der heiligen Schrift, die unbesonnene Genußsucht, den Mangel an Charakter, an festen sittlichen Grundsätzen, dieselbe Leichtfertigkeit in Betreff der Ehe, dasselbe Herumbetteln bei Fürsten und vornehmen Herren, dieselbe Gunst der Umstände, welche der Leichtsinnige nie zu benutzen, sondern nur zu verscherzen weiß, dasselbe Resultat, indem der schwärmerische Humanismus zur Verachtung der Menschen wird, weil er der Liebe und Demuth entbehrt, weil er nur Egoismus und raffinirte Genußsucht, und in den Gesetzen der Sittlichkeit die lästigen Schranken des genialen Beliebens sieht." Bei dieser scharfen Charakteristik übersehe man nicht, daß sie nur dem Basedow gilt, nicht jenen edlen Männern, deren die Schule der Philanthropie eine gute Anzahl aufzuweisen hat.

1. Basedow's Jugend und Lebensgang bis zum Jahre 1774.

Johann Bernhard Basedow wurde 1723 in Hamburg geboren. Sein Vater, ein Friseur, erzog ihn sehr streng. Die übermäßige Strenge des Vaters, die durch seine „bis zum Wahnsinn melancholische Mutter" nicht gemildert ward, brachte den Knaben dahin, daß er entlief und bei einem holsteinischen Landphysikus in Lohn trat, der jedoch, die reiche Begabung des jungen Basedow erkennend, ihn dem Vater zurücksandte und eine Versöhnung stiftete. Basedow wurde nun — im Alter von 18 Jahren — 1741 auf das Hamburger Gymnasium gethan, wo Reimarus, der Verfasser der bekannten Wolfenbüttler Fragmente, Basedow's Lehrer war. Als Gymnasiast fertigte er viele Gedichte und gab Privatstunden; was er aber so gewann, vergeudete er in Ausschweifungen. 1744 bezog er, unterstützt von einigen Gönnern, die

Universität Leipzig, um Theologie und Philosophie zu studiren. Doch hörte er nicht viel Collegia, sondern wählte — wie er von sich rühmt — den Weg des häuslichen Fleißes, des Bücherlesens und des eignen Nachdenkens. Im Jahre 1746 ging er als Candidat nach Hamburg; 1746 erhielt er eine Hofmeisterstelle bei einem Herrn von Quaalen in Holstein. An dessen 7jährigem Knaben versuchte er eine neue Methode, das Lateinische zu lehren, und das mit gutem Erfolg. Das Neue seiner Methode bestand darin, daß er, statt mit Grammatik, mit kurzen lateinischen Sätzen begann, die er übersetzen ließ, sprechweise abfragte und aus dem Gedächtniß abschreiben ließ. Sein Zögling machte gute Fortschritte. Nun fing er an, auf dieselbe Weise Französisch von der Gouvernante zu lernen, die er bald darauf heirathete.

Diese Erfolge seiner Methode veranlaßten ihn, in einer Dissertation das Eigenthümliche und Vortheilhafte seiner Lehrweise öffentlich darzulegen. Durch Vermittlung des Herrn von Quaalen erhielt Basedow 1753 eine Professur der Moral und der schönen Künste auf der Ritterakademie zu Soroe (spr. Sorö). In seiner Schrift: „Praktische Philosophie für alle Stände", wie in seinen Vorlesungen, trat Basedow gegen die positiven Lehren der Kirche auf. Man versetzte ihn deßhalb zur Strafe an's Gymnasium zu Altona. Auch hier fuhr Basedow fort, die Kirchenlehre zu bekämpfen. Hier gab er heraus: „Unterricht sowol in der natürlichen als biblischen Religion". Gegen diese Schrift schrieb der Senior Götze in Hamburg. Der Stadtrath zu Lübeck erließ ein Verbot gegen dieselbe. Auch wurde er mit seiner Familie von der Gemeinde Altona's vom Abendmahl ausgeschlossen.

Unter diesen Angriffen der Orthodoxie steigerte sich Basedow's Opposition gegen das positive Christenthum je mehr und mehr. Um dieß mit Erfolg zu bekämpfen, wollte er das Volk im Geist der Wolfenbüttler Fragmente aufklären, im Interesse der Verstandesbildung bessere Methoden einführen, die Jugend nicht für den Himmel der Theologen, wie er sich ausdrückte, sondern für die weltlichen Zwecke des bürgerlich thätigen Lebens erziehen — kurz: der nackte Eudämonismus — eine platte Nützlichkeitsmoral — war sein pädagogisches Princip.

1768 ließ B. ausgehen: „Vorstellung an Menschenfreunde und vermögende Männer über Schulen, Studien und ihren Einfluß auf die öffentliche Wohlfahrt." Diese Schrift sandte er an alle regierende Fürsten, Minister, Banquiers, Akademien ꝛc., mit der Bitte, ihm die Mittel zur Herstellung eines Bilderbuches zu verschaffen, in welchem er die Encyclopädie des Jugendwissens zusammenstellen und durch Kupfer veranschaulichen wollte. Es gingen gegen 15,000 Thaler an Gaben für bemerkten Zweck ein.

1770 erschien das „Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker." Hier gab Basedow „einen Plan aller seiner auf das Schulwesen gerichteten Wünsche und Vorsätze." Als Hauptzweck

der Erziehung bezeichnet er auch hier: „die Kinder zu einem gemeinnützigen, patriotischen und glückseligen Leben vorzubereiten.“

Wenn das Methodenbuch für Erwachsene bestimmt war, so das 1774 in 4 Bänden erschienene „Elementarwerk mit Kupfern“ für Kinder. Dieß Werk sollte enthalten: „einen geordneten Vorrath aller nöthigen Erkenntniß zum Unterricht der Jugend, vom Anfang bis zum akademischen Alter; zur Belehrung der Eltern, Schullehrer und Hofmeister; zum Nutzen eines jeden Lehrers, die Erkenntniß zu vervollkommnen. In Verbindung mit einer Sammlung von Kupferstichen, mit französischer und lateinischer Uebersetzung dieses Werkes.“

Niemeyer hat Basedow's Kupferwerk einen veredelten Orbis pictus genannt. „Mit Unrecht, sagt G. Bauer, wenn dieß mehr sagen will, als daß die Chlodowiecky'schen Kupfer besser sind, als die höchst anspruchlosen Produkte der Endter'schen Officin zu Nürnberg. Der Orbis pictus beschränkt sich eben darauf, bildlich darzustellen, was sich für Kinder bildlich darstellen läßt, das einzelne, concrete, anschaubare Ding. Die ausgeführten Compositionen des Elementarwerkes dagegen verwirren meist mehr, als sie aufklären, und wenn sie moralische Grundsätze und Reflexionen abbilden wollen, so versuchen sie vollends das Unmögliche und gerathen zuweilen geradezu in das Absurde.“ Goethe, der den Orbis pictus schon als Kind hatte kennen lernen, äußert sich über Basedow's Elementarwerk also: „Mir mißfiel, daß die Zeichnungen seines Elementarwerkes noch mehr, als die Gegenstände selbst zerstreuten, da in der wirklichen Welt nur das Mögliche beisammen steht, und sie deßhalb, ungeachtet aller Mannichfaltigkeit und scheinbaren Verwirrung, immer noch in allen ihren Theilen etwas Geregeltes hat. Jenes Elementarwerk zersplittert sie ganz und gar, indem das, was in der Weltanschauung keineswegs zusammentrifft, um der Verwandtschaft der Begriffe willen neben einander steht, weßwegen es auch jener sinnlich methodischen Vorzüge ermangelt, die wir ähnlichen Arbeiten des Amos Comenius zuerkennen müssen.“

2. Basedow gründet das Philanthropinum in Dessau.

Wir bemerkten schon, daß es dem B. nicht genug war, als Schriftsteller die theoretische Pädagogik zu fördern, er wollte seine Grundsätze in's Leben einfühen. Das führt uns auf sein Dessauer Philanthropin.

Die Idee zur Gründung des Philanthropins faßte Basedow in Frankfurt — an seinem Geburtstage, den 11. Sept. 1774. Zu dieser Zeit waren auch Goethe und Lavater in Frankfurt, mit denen Basedow oft und viel verkehrte. Interessant sind die Aeußerungen Goethe's über Basedow. „Basedow ward in Frankfurt sehr gesucht, berichtet Goethe, und seine großen Geistesgaben bewundert; allein er war nicht der Mann, weder die Gemüther zu erbauen noch zu lenken. Mit seinen Planen konnte ich mich nicht befreunden, ja mir nicht einmal seine Absichten deutlich machen. Daß er allen Unterricht lebendig und naturgemäß verlangte, konnte mir wohlgefallen; daß die alten Sprachen an

der Gegenwart geübt werden sollten, schien mir lobenswürdig, und gern erkannte ich an, was in seinem Vorhaben zur Beförderung der Thätigkeit und einer frischeren Weltanschauung lag; allein mir mißfiel, daß die Zeichnungen seines Elementarwerkes noch mehr als die Gegenstände selbst zerstreuen. Viel wunderbarer jedoch und schwerer zu begreifen, als seine Lehre, war Basedow's Betragen. Er hatte bei dieser Reise die Absicht, das Publicum durch seine Persönlichkeit für sein philanthropisches Unternehmen zu gewinnen, und zwar nicht etwa die Gemüther, sondern geradezu die Beutel aufzuschließen. Aber auf die unbegreiflichste Weise verletzte er die Gemüther der Menschen, denen er eine Beisteuer abgewinnen wollte, ja er beleidigte sie ohne Noth, indem er seine Meinungen und Grillen über religiöse Gegenstände nicht zurückhalten konnte. Er fühlte den unruhigsten Kitzel, alles zu verneuen, und sowol die Glaubenslehren, als die äußerlichen kirchlichen Handlungen, nach eignen einmal gefaßten Grillen umzumodeln. Auf eine harte und unverantwortliche Weise erklärte er sich vor Jedermann als den abgesagtesten Feind der Dreieinigkeit, und konnte gar nicht fertig werden, gegen dieß allgemein zugestandene Geheimniß zu argumentiren."

Das Glück begünstigte die Verwirklichung seiner pädagogischen Ideen. Der edle Fürst Leopold Friedrich Franz von Dessau hatte dem Basedow, damit derselbe Lehrbücher arbeiten könne, schon 1771 einen Jahresgehalt von 1100 Thalern ausgesetzt. Jetzt gewährte er ihm weiter zur Gründung einer Anstalt ein Gebäude mit großem Garten, außerdem 12,000 Thaler Capital zur Unterhaltung der neuen Anstalt. Außerdem nahm Basedow persönlich und durch Briefe alle Freunde der Menschenbildung innerhalb und außerhalb Deutschland in Anspruch und erlangte auch auf diesem Wege namhafte Summen zur Ausführung seiner Pläne. Der 27. December 1774, der 5. Geburtstag des damaligen Erbprinzen von Dessau, war der Stiftungstag des Dessauer Philanthropinums. Diese Anstalt sollte eine Musteranstalt für ganz Europa werden. Basedow versprach, in seinem Philanthropin Reiche für viel Geld zu Menschen, Aermere für wenig Geld unter dem Namen Famulanten zu Schullehrern zu bilden. Im folgenden Jahre meldeten sich 9 Pensionisten und 6 Famulanten. Wolke, ein vorzügliches Lehrtalent, trat als Lehrer in's Philanthropin ein. Auch noch andere berühmte Männer traten ein. Außer dem ebengenannten Wolke war Olivier ein sehr geschickter Lehrer, Simon und Schweighäuser waren tüchtige Philologen, Salzmann ein hervorragendes pädagogisches Talent, Campe ein vorzüglicher Geschäftsmann. Auch fehlte es der jungen Anstalt nicht an gewichtigen öffentlichen Empfehlungen. Der Philosoph Kant empfahl sie warm, der bekannte Pfarrer Oberlin in Steinthal wünschte ihr Gottes Segen. Dennoch war und blieb die Frequenz im Ganzen schwach. Basedow veranstaltete ein öffentliches Examen, damit das Publicum an den

46*

Früchten den Werth seiner Sache erkennen möchte. Großsprecherische Einladungen gingen aus in alle Welt. Im Geist reinsten Utilitarismus sagt er in seiner Einladungsschrift unter Anderm Folgendes:

„Sendet Kinder zum glücklichen jugendlichen Leben in gewiß gelingenden Studien. Die Sache ist nicht katholisch, lutherisch oder reformirt, aber christlich. Wir sind Philanthropen oder Kosmopoliten. Rußland's oder Dänemark's Souverainetät wird in unsern Lehren und Urtheilen nicht nachgesetzt der Schweizerischen Freiheit. Der Zweck der Erziehung muß sein einen Europäer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützlich und so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranstaltet werden kann. Es muß also dafür gesorgt werden, daß ihm wenig Verdruß, Schmerz und Krankheit bevorstehe, daß er sich zum aufmerksamen Genusse des Guten gewöhne."

„Hört ihr Weisen, ihr Menschenfreunde unter den Schriftstellern! Ein Plan für die Eltern und Schulen, Tugendübungen ordentlich anzustellen, ist eines der wichtigsten Bücher zum Beßten der ganzen Menschheit. Wären wir reich, wir setzten zehntausend Thaler auf das Buch dieser Art, das innerhalb zweier Jahre erschiene." Solche Sprache nennt Goethe „Beutel aufschließen wollen". Weiter heißt es in jener Einladungsschrift: „Die natürliche Religion und Sittenlehre ist der vorzüglichste Theil der Philosophie, wofür wir selbst sorgen. Im Philanthropin ist Anfangs erst Erbauung zum Glauben an Gott den Schöpfer, Erhalter und Herrn der Welt. Bei der allgemeinen Privaterbauung wird mit keinem Worte und keiner That etwas geschehen, was nicht von jedem Gottesverehrer, er sei Christ, Jude, Muhamedaner oder Deist, gebilligt werden muß. Und ebenso allgemein gefällig werden wir allen Freunden christlicher Systeme werden, von Zinzendorf bis an Forster, in den gemeinchristlichen Erbauungen. Zuletzt können Geistliche Kinder verschiedener Confessionen von der väterlichen Religion belehren, überreden, überzeugen." Dieß der religiöse Standpunkt des Philanthropins. Wir kommen weiter unten noch einmal darauf zurück. In Betreff der Methoden und deren Leistungsfähigkeit sprach sich Basedow in mehrgedachter Einladung also aus.

„Memorirt wird bei uns sehr wenig. Zum Studienfleiß werden die Lernenden nicht gezwungen, auch nicht durch Verweise. Doch versprechen wir durch die Güte unsrer Lehrart und durch die Uebereinstimmung derselben mit der ganzen philanthropinischen Erziehung und Lebensart mindestens doppelt so viel Fortgang in den Studien, als man in den beßten Schulen, Pensionsanstalten und Gymnasien gewohnt ist. Die Wirkungen, die schon geschaut werden können, zeigen, es sei wahr, was wir versprechen. Alles ist bei uns so vergnügt, daß sich Niemand nach Hause zurückwünscht. An fünfzehn Zöglingen ist innerhalb eines Jahres nur selten Nothwendigkeit einiger Bestrafung vorgefallen. Die Jugend lernt, ohne viel zu sitzen, mehr außer, als in den Lehrstunden. Von der Methode können wir

(Gott weiß es, mit Aufrichtigkeit und mit Ueberlegung) Folgendes sagen: Wenn wir erst alle Hülfsmittel und Einrichtungen haben werden, so wird ein zwölfjähriger Knabe, der an Sitten nicht zu sehr verdorben gesendet wird und von mittelmäßiger Fähigkeit ist, wenn er nur die Lesekunst und Schreibekunst in der Muttersprache, sonst nichts mitbringt, bei uns ohne Zwang und Unlust in vier Jahren in aller Betrachtung einer der tüchtigsten Bürger auf einer Universität, um in den höheren Facultäten zu studiren. Denn was in der philosophischen Facultät für alle und jede Studirende gemeinnützig ist, hätte er bei uns schon so gelernt, daß er keines Lehrers als sich selbst und der Bücher bedürfte, um höhere Grade zu erreichen. Aus diesem Maße der Wirkung unsers Verfahrens kann man alles Uebrige schließen." Die Großsprecherei liegt hier auf der Hand. Herder äußert sich darüber: „Mir kommt hier Alles schrecklich vor. Man erzählte mir neulich von einer Methode, in 10 Jahren Eichwälder zu machen; wenn man nämlich den jungen Eichen unter der Erde die Herzwurzel abschneide, so schieße Alles über der Erde in den Stamm und Aeste; das ganze Arkanum Basedow's liegt, glaube ich, darin, und ich möchte ihm kein Kalb zu erziehen geben, geschweige einen Menschen."

Sehen wir von der überschwenglichen Großsprecherei einmal ab, so kann und darf man nicht verkennen, daß die philanthropinische Praxis wichtige Wahrheiten und Grundsätze geltend zu machen suchte. Wir bezeichnen zunächst als eine Feinheit der philanthropischen Pädagogik dieß, daß sie durch die Methode des Unterrichts auf den Willen zu wirken suchte, daß sie durch den Unterricht selbst das Kind zum Aufmerken, Denken, und so zum Gehorsam nöthigen wollte. Die Güte der Methode übt immer den bedeutendsten Einfluß auf Disciplin und disciplinarische Maßnahmen. So ist auch gewiß, daß jeder Unterricht erst in dem Grade ein naturgemäßer ist, als er erziehlich wirkt.

Sodann erkennen wir mit den Philanthropen die Lehrmittel als einen wesentlichen Factor zur Erzielung guter Unterrichtsresultate. Die Geschichte der Lehrmittel geht mit der Entwicklung der Lehrmethode gleichen Schritt. Wir stehen daher nicht an, mit Basedow zu sagen: „Bei guter Methode und zweckmäßigen Lehrmitteln läßt sich in der Hälfte der Zeit viel mehr erreichen, als bei schlechter Methode und unvollkommnen Lehrmitteln."

Die Disciplinar-Maßregeln des Philantropins sind jedoch nicht durchweg zu billigen. Wir finden hier folgende Schulstrafen: Den Kindern mit scharfen Bürsten den Rücken reiben; in der Klasse die Knaben in Cabinette einschließen, und wenn sie heraus wollen, verborgene Nadeln anbringen; Gefängniß zur Einsperrung bei Nacht; Schildwachestehen, mit einem Zettel auf dem Rücken, auf dem das Vergehen zu lesen, u. s. w. (Siehe: Strack, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, S. 203 f. mehr dergleichen.)

Bemerkung. Das erwähnte große Examen fand statt am 13., 14. und 15. Mai 1776. Im Seminar-Unterricht möge man darüber Entsprechendes mittheilen.

Woher kam es nun aber wol, daß das Philanthropin, obgleich gut unterstützt, und im Allgemeinen mit guten, zum Theil vorzüglichen Lehrkräften versehen, dennoch so wenig Vertrauen beim Publicum fand? Das Institut hatte 1776 erst 13 Schüler, in der Blüthezeit kam es kaum auf 52. Es ging dann schnell zurück und löste sich schon 1793 ganz auf. Daß es in den ersten Jahren seines Bestehens mit dem Institute nicht recht vorwärts gehen wollte, daran hatte sicher Basedow's wankelmüthiges und unverträgliches Wesen viel Schuld. Die Persönlichkeit Basedow's war Vielen geradezu widerwärtig. Auch wurde eine Anzahl sonderbarer methodischer Spielereien öffentlich verspottet. Der Hauptgrund dafür, daß das Institut so wenig Vertrauen fand, liegt aber sicherlich in der Charakterlosigkeit des religiösen Grundprincips. Das Philanthropin wollte eine ganz allgemeine Religion, für Kinder von Eltern der verschiedensten Bekenntnisse, ja der verschiedensten Religionen. Er nahm der Religion gegenüber eine derartig neutrale Stellung ein, daß er in seinem „Elementarwerk" eine unparteiische Beschreibung der Religionen dergestalt zu geben versprechen konnte, „daß sie schlechterdings nicht anzeige, von welcher Religion der Verfasser selbst sei." Wie konnte ein gewissenhafter evangelischer Vater sein Kind einer Anstalt anvertrauen, die principiell zu einem kalten und schalen Indifferentismus erzog. Das Philanthropin stellt das Bild der confessionslosen Schule in der vollendetsten, aber auch in der kläglichsten Gestalt dar. Die Idee selbst ist durch und durch unpädagogisch. Schleiermacher nennt „Inconfessionalität **das Widersinnigste**, was angestrebt werden kann". Dieß Urtheil gilt noch heute. Wenn ein getauftes Kind, das mitten in der Christenheit lebt, das mit der Familie christliche Feste feiert und christliche Gebräuche übt, bis zum 14. Jahre in seiner Schule von der christlichen Geschichte und Lehre nichts oder kaum Nennenswerthes gehört und gelernt hat: was wird dann der Geistliche noch wirken können, wenn er es nun in den Wahrheiten der evangelischen Kirche unterweisen wollte? Kein Gärtner wird die Bäumchen erst verkrüppeln lassen, um ihnen erst dann eine himmelanstrebende Richtung zu geben. Christi Gebot aber lautet: „Lasset die Kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht; denn solcher ist das Reich Gottes."

Auch in Bezug auf die wissenschaftlichen Leistungen entsprach das Philanthropin nicht den Erwartungen, die man um deßwillen zu hegen berechtigt war, weil es selbst sie so zuversichtlich versprochen. Kirsch sagt darüber in Hergang's Encyclopädie: „Die Art und Weise, wie die Philanthropen die Kinder zu erziehen pflegten, hat eine vorlaute, ja naseweise Jugend herangebildet; sie hat das Lernen zu sehr in Spiel verwandelt, kein Wunder, wenn die jungen Leute nun ernstere Beschäf-

tigungen scheuen und das ganze Leben zum Spiele machen möchten. Der Philanthropinismus (nämlich der Dessauer; denn den Schnepfenthaler nehmen wir allemal aus) konnte nie zu gründlicher Gelehrsamkeit, sondern nur zu seichter Vielwisserei führen. Aber — am schädlichsten hat er durch die religiöse Richtung gewirkt, die er nahm: „er hat den Kindern das Gemüth genommen, und ihnen nichts gelassen als einen durchkälteten Verstand." Es wurde eben, mit Herder zu reden, den „jungen Eichen unter der Erde die Herzwurzel abgeschnitten."

3. Basedow's Lebensende.

Basedow hat durch seine eigne Schuld in seiner amtlichen Stellung zu den Lehrern seines eignen Instituts viel Unangenehmes erfahren. Schon nach 4 Jahren von Errichtung des Philanthropins wurde seine Stellung in dieser Anstalt ganz unhaltbar. Er trat in's Privatleben zurück, und lebte von 1778 ab bald hie bald da, bis er endlich den 25. Juli 1790 in der Stadt Magdeburg das Zeitliche segnete. Es entspricht ganz seinem absonderlichen Wesen, wenn er von dieser Welt schied mit der testamentarischen Bestimmung: „Ich will secirt sein zum Beßten meiner Mitmenschen."

Es entstanden an verschiedenen Orten philanthropinische Anstalten: zu Marschlins in der Schweiz unter Ulysses von Salis; zu Hildesheim unter Bahrdt; zu Colmar unter Pfeffel und Lerse; in Trittow unter Campe. Die eben genannten Anstalten hatten jedoch keinen langen Bestand. Nur ein Philanthropin besteht auch jetzt noch: das von dem sehr würdigen Salzmann in Schnepfenthal gestiftete. (Ueber Salzmann möge hier mehr Biographisches eingelegt werden.) Zu seiner Charakteristik hier nur noch Eins. In seinem 67. Lebensjahre schrieb er: „Wenn ich oft, von Unmuth niedergedrückt, am Rande der Verzweifelung wandelte, gab mir ein Spruch aus den Psalmen neues Leben, neuen Muth. Noch jetzt dienen mir diese Sprüche zur Erquickung."

Karl Fr. Bahrdt war ein theologischer Freigeist und ein sittlich verkommener Mensch, der zuletzt in Halle als gewöhnlicher Schenkwirth lebte. Nichts desto weniger war er ein pädagogisches Talent, der gute methodische Grundsätze aufgestellt, die ihre Geltung behalten. Siehe die gründliche Schrift: Leyser, K. Fr. Bahrdt, der Zeitgenosse Pestalozzi's, sein Verhältniß zum Philanthropinismus und zur neuern Pädagogik. 2. Aufl. 1870.

Campe und Salzmann haben sich auch als Schriftsteller, namentlich als Jugendschriftsteller große Verdienste erworben und einen Namen gemacht. Von Campe's Schriften erwähnen wir nur: „Theophron" — über die Wahl des Berufes; seinen „Robinson" — erschien 1850 in 42. Auflage.

In Salzmann's Institut zu Schnepfenthal finden wir berühmte Lehrer, die sich als Schriftsteller sehr auszeichneten, und Schüler, die in

der Wissenschaft zum Theil hoch berühmt geworden sind. Wir nennen nur den Lehrer Guts-Muths, der in seiner „Gymnastik“ (1795) die Turnkunst zuerst als System ausbildete, und den größten Schüler dieser Anstalt: Karl Ritter. Von Salzmann's Schriften erwähnen wir sein Krebsbüchlein, oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder; „Der Himmel auf Erden“; das „Ameisenbüchlein“ oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung. Aus letzterm Büchlein nur etliche Gedanken. „Von allen Fehlern und Untugenden seiner Zöglinge muß der Erzieher den Grund in sich selbst suchen. Es kann sein, daß dein Zögling seine Fehler schon hatte, als du ihn bekamest: warum hat er sie noch? Wer den rechten Ton treffen kann, welcher der jugendlichen Natur am angemessensten ist und auf sie den beßten Eindruck macht, der richtet bei ihr mit wenigen Worten weit mehr aus, als ein anderer, der sich nicht in den rechten Ton stimmen kann, mit einer langen Rede. — Erziehung ist Entwicklung und Uebung der jugendlichen Kräfte.“ F. Ch. Trapp, der erste Professor der Pädagogik an der Universität Halle, brachte in seinem „Versuch einer Pädagogik“ die Grundsätze und Lehren der philanthropinistischen Schule in ein System und suchte die Erziehung durch die Psychologie zu begründen.

XI. Friedrich Eberhard von Rochow.

(Geb. 1734, gest. 1805.)

„Rochow genuit Wilberg, Wilberg genuit Diesterweg et fratres ejus.“ Hiermit ist die historisch-pädagogische Bedeutung Rochow's genügend kennzeichnet. Wenn man ihn weiter den Reformator der Landschulen nennt: so ist damit auch das Gebiet bezeichnet, auf dem er sich vornehmlich verdient gemacht. Es darf darum ein kurzes Lebensbild dieses edlen und um das Schulwesen hochverdienten Mannes in unserer Schulkunde nicht fehlen. Nebenbei ist Fr. v. R. ein leuchtendes Vorbild aller Standesherren, die von ihm lernen möchten, wie es ihre Pflicht ist, sich auch des leiblichen und geistlichen Elends ihre Gutsangehörigen väterlich anzunehmen. Bei v. R. hatte — wie er selbst sagt — das Jahr fünf Quartale; das Einkommen des fünften verwandte er zu Humanitätszwecken.

1. Jugendbildung und Militärdienste. — Friedrich Eberhard von Rochow war der Sohn des preußischen Staatsministers Friedrich Wilhelm von Rochow. Der geistig reichbegabte Knabe erhielt im Elternhause eine vortreffliche Erziehung und Bildung (von 11 Hofmeistern). Von da kam er auf die Ritteracademie zu Brandenburg. Er trat frühzeitig in's Militär ein, wurde 1752 Officier bei der Garde du Corps. 1756 zog er mit in's Feld gegen Oestreich. In der Schlacht bei Lowositz erhielt er einen Schuß durch den linken Arm. Zu seiner Wiederherstellung wurde er nach Leipzig gebracht. Hier machte

er die Bekanntschaft mit **Gellert** und andern Gelehrten, deren Umgang der junge Mann zur Förderung seiner wissenschaftlichen Studien benutzte. Mit Gellert blieb er fortgesetzt im Briefwechsel. Als sein Arm geheilt war, begab er sich wieder zum Heer, wurde aber in der Schlacht bei Prag (1757) an der rechten Hand derart verwundet, daß er den Militärdienst ganz aufgeben mußte. Er erhielt 1758 ehrenvollen Abschied. Sein König ernannte ihn zum Domherrn bei dem Domstift Halberstadt.

2. v. R. **als Verwalter seiner Güter — ein Vater seiner Gutsangehörigen.**

1760 erhielt v. R. die väterlichen Güter zu selbstständiger Verwaltung, nämlich die in der Nähe von Brandenburg gelegenen Herrschaften **Krahne**, **Reckan** (auch **Rekahn** geschrieben), **Gentin** u. a. Er verwaltete diese Güter mit großer Umsicht. Daneben bildete er sich wissenschaftlich fort. Dabei schloß er sich nicht etwa von seinen Gutsangehörigen ab; er lebte und webte vielmehr unter seinen Bauern, wie ein Vater unter seinen Kindern. So lernte er die bei ihnen herrschende große Unwissenheit kennen. Vielen anderen Gutsherren war die Unwissenheit ihrer Gutsangehörigen ganz recht; sie sprachen offen aus, die Geschäfte, zu welchen der Art Leute zu gebrauchen, erfordern keinen aufgeklärten Verstand; würden sie durch Unterricht zu aufgeklärt, dann würden sie sich gegen ihre Gutsherren auflehnen, wie dafür die Geschichte des Bauernkrieges von 1525 ein trauriges und warnendes Beispiel gebe. Der edle Rochow dachte ganz anders. Er entgegnete auf Aeußerungen der bezeichneten Art: „Um den scheinbaren Einwurf zu widerlegen, ist es nöthig, über Worte sich zu verständigen. Klug und verständig werden, heißt bei mir nicht, arglistig, treulos, rebellisch, und den höheren und bessern Einsichten widersprechend, neuerungssüchtig und seines Berufes überdrüssig werden, sondern ich nenne nur denjenigen klug, der die Pflichten seines Standes kennt, die Vortheile desselben zu nutzen weiß und selbst aus dem Uebel das damit vermischte Gute herauszufinden versteht. Was schadet also der Unterricht in der wahren Klugheit dem Staate? Sollte nicht vielmehr jeder Staat unsäglich große Vortheile davon haben, wenn z. B. alle Menschen gewissenhaft würden? Aber das Gewissen gründet sich auf Religion, die im Verstande und Wollen wirkt, und ohne gute Erziehung und Unterweisung dem Menschen nicht mitgetheilt werden kann."

v. R. hielt jeden Menschen für bildungsfähig; daher es eine heilige Pflicht sei, jedem Bildung zu geben. Auch der einfachste Landmann müsse so weit gebildet werden, als es ihm für seine Lebensverhältnisse nöthig und nützlich sei. Er machte in den Jahren 1771 und 1772 die traurige Erfahrung, daß Dummheit schlimmer sei, als eine verheerende Krankheit.

1771 und 1772 waren nämlich für Deutschland Jahre großen Elends. In Folge von zwei sehr nassen Sommern waren Wiesenwachs und Feldfrüchte großentheils verdorben; von daher großer Mangel an Getreide und Viehfutter. Weitere Folgen waren bei den Menschen epi-

demische Krankheiten, bei dem Vieh verheerende Seuchen. Der edle Rochow suchte die Noth seiner Gutsangehörigen nach Möglichkeit zu lindern. Er hielt ihnen auf seine Kosten einen Arzt, ließ die Arzeneien unentgeltlich verabreichen. Ferner sandte er schriftliche Anweisungen in die Häuser, wie man durch Reinlichkeit und eine verständige Lebensweise sich gegen die herrschende Epidemie schützen könne. Aber welch' traurige Erfahrung mußte er da machen! Die Bauern nahmen zwar die Arzeneien an, aber sie nahmen sie nicht ein oder gaben sie nicht ein, sondern gingen dafür zu Quacksalbern, Wunderdoctoren, Scharfrichtern, denen sie viel Geld zahlten und — schließlich meist elend dahin starben, während sie bei zeitiger Anwendung der rechten Mittel wol hätten erhalten werden können. Die geschriebenen Verhaltungsregeln beachteten sie ebenfalls nicht. Viele Bauern konnten sie nicht einmal lesen. Da ward dem edlen v. R. klar, daß bei Unwissenheit und Dummheit Menschen zu Mördern an sich selbst werden könnten. In tiefen Gram ob diesen geistigen Elends versunken, saß er eines Tages (es war am 14. Februar 1772) an seinem Schreibtische. Er zeichnete einen Löwen, der von einem Netz so umstrickt war, daß er sich nicht regen konnte. Dieß Bild deutete er also: „So liegt auch die edle kräftige Gottesgabe Vernunft, die doch jeder Mensch hat, in einem Gewebe von Vorurtheilen und Unsinn dermaßen verstrickt, daß sie ihre Kraft so wenig wie hier der Löwe die seinige brauchen kann. Ach, sprach er weiter, wenn doch eine Maus käme, die einige Maschen dieses Netzes zernagte, vielleicht würde dann dieser Löwe seine Kraft äußern und sich losmachen können." Er zeichnete nun auch noch eine Maus hin, die schon einige Maschen des Netzes, worein der Löwe verwickelt lag, zernagt hatte. Wie ein Blitzstrahl fuhr der Gedanke durch die Seele: „Wie, wenn du diese Maus würdest!" Und nun enthüllte sich ihm die ganze Kette von Ursachen und Wirkungen, warum der Landmann so sei, wie er ist. „Er wächst, so sagte er sich, auf als ein Thier unter Thieren. Sein Unterricht kann nichts Gutes wirken. Der gröbste Mechanismus herrscht in seinen Schulen. Sein Prediger spricht hochdeutsch, er plattdeutsch. Beide verstehen sich nicht. Die Predigt ist eine zusammenhängende Rede, die er wie zur Frohne hört, weil sie ihn ermüdet, indem er, an Aufmerken und Periodenbau nicht gewöhnt, ihr nicht folgen kann, ja selbst, wenn sie gut ist, so weckt auch das Bündige derselben bei ihm keine Ueberzeugung. Niemand bemühet sich, die Seelen der Jugend zu veredeln. Ihre Lehrer sind gewöhnlich, wie Christus sie nennt, blinde Leiter, und so leidet denn der Staat bei diesem Zustande der Sachen mehr Verlust, als in der blutigsten Schlacht! O! dachte er, muß es denn so sein? Kann der Landmann, diese eigentliche Stärke des Staatskörpers, nicht auch verhältnißmäßig gebildet und zu allem Guten geschickt gemacht werden? Wie viel tüchtige Menschen hättest du nicht in diesem Jahre deinem Vaterlande gerettet, die jetzt ein Opfer ihrer entsetzlichen Stupidität geworden sind? Ja, du willst diese Maus sein. Gott helfe mir!"

3. Was v. R. für Volksbildung gewirkt. — Aus diesen Worten erkennen wir, wie tiefes Mitleid v. R. mit dem unwissenden Landvolk hatte, und wie dieß ihn antrieb, Reformator der Landschulen zu werden. In jener wichtigen Stunde entwarf er auch sofort die Grundzüge einer neuen Schulordnung für Landschulen. Aus jenen Skizzen ging die erste pädagogische Schrift Rochow's hervor, die er schon Ostern desselben Jahres unter dem Titel herausgab: „Versuch eines Schulbuchs für Kinder und Landleute, oder zum Gebrauch in Landschulen.“ Dieß Buch war aber mehr für Lehrer geschrieben, die er einen Einblick in ihre Aufgabe thun lassen wollte, ohne ihnen das Selbstdenken und Selberfinden zu ersparen. In seinem Schulbuch gab er ihnen zur Verwendung im Schulunterricht kurze Abhandlungen über: Aufmersamkeit und Wißbegierde — Ursache und Wirkung — Wahrheit, Gewißheit, Wahrscheinlichkeit, Irrthum, Glaube, Unglaube, Leichtgläubigkeit, Aberglaube — etwas über die menschliche Seele u. s. w.

Als dieser adelige Herr als pädagogischer Schriftsteller auftrat, da wurden Stimmen laut, was denn dieser Saul unter den Propheten wolle, der sich in pädagogische Dinge mische, die er doch nicht verstehen könne. Auf dieß Gerede gab er zur Antwort: „Mich jammert des Volks, das neben der Mühseligkeit seines Standes von der Last seiner Vorurtheile gedrückt wird.“ Treffliche Antwort — beschämende Abfertigung! Sie bezeichnet die Erziehung und Bildung des Menschen als ein Werk der Barmherzigkeit. Und ist sie das nicht zu aller Zeit? R. fordert darum von jedem Lehrer ein Herz, wie es jeder Missionär haben müsse, der sich aus Mitleid der Heidenbekehrung widme. „Ohne Schullehrer, die nicht eigentliche Missionarien-Gesinnung haben, wird zur wahren Besserung der menschlichen Seelen nichts ausgerichtet werden.“

Um dem Landschulwesen gründlich aufzuhelfen, sorgte v. R. für gute Schulhäuser, für gute Lehrer mit ausreichendem Einkommen, für eine gute äußere Schulordnung, für Verbesserung der Schulmethoden, für gute Schulbücher u. s. w.

Die Schulhäuser waren in jener Zeit namentlich auf dem Lande durchgängig noch sehr ungenügend, Schulstube und Wohnung des Lehrers mit seiner Familie gewöhnlich beisammen. Fr. v. R. erbaute in den Dörfern seiner Herrschaften aus eignen Mitteln zweckmäßige Schulhäuser und gab den Schulstuben eine angemessene Ausstattung. Seine Schulhäuser galten daher als Muster.

Gute Lehrer machen gute Schulen. Darum ging die vornehmste Sorge R.'s dahin, für seine Schulen gute Lehrer zu gewinnen. Damals stellte man, namentlich an Landschulen, noch Handwerker, gewesene Bediente, ausgediente Soldaten an. „Mit Handwerkern und unwissenden Bedienten müsse keine Schule besetzt werden — schrieb er —, sondern womöglich, für's erste mit Candidaten der Theologie. Wenn

dieß aber nicht angehe, doch mit geschickten, fleißigen jungen Leuten, die gute Schulstudien hätten und die in Ermangelung von Seminarien etwa der einsichtsvollere Prediger mit der Lehrart vertraut gemacht habe." Wie er seine Lehrer in der Lehrkunst zu fördern suchte, dafür ein Beispiel.

Die Schule zu Reckan besetzte er mit Heinrich Julius Bruns. Dieser Bruns war 6 Jahre bei ihm Schreiber und Musiklehrer gewesen, 1761 aber als Cantor und Organist an die Johanniskirche nach Halberstadt berufen worden. Um selbst der Unterrichtskunst kundig zu werden, reiste v. R. 1776 nach Dessau, wohnte der ersten Prüfung im dasigen Philanthropin bei und ließ sich über die dort geübten Methoden eingehend belehren. Und wie verpflanzte er, was er dort gesehen und gelernt, zunächst in seine Dorfschule zu Reckan? Er trieb mit seinem Bruns Lehrübungen. Einmal war er der Lehrer, Bruns der Schüler, das andere Mal Bruns der Lehrer, er der Schüler. Am Schluß jeder dieser Lehrübungsstunden gaben sie sich Rechenschaft über die Zweckmäßigkeit der eingeschlagenen Behandlungsweisen. Darauf wurde die Probe in der Landschule selbst gemacht. So zog sich v. R. in Bruns einen Musterlehrer heran, dessen Name damals weithin gerühmt ward; denn es kam die Zeit, wo nach Reckan förmliche pädagogische Wallfahrten stattfanden, und da war Bruns immer der Held des Tages. Leider starb dieser treffliche Lehrer, der nach Wilberg ein Mann von „viel Milde, Freundschaft und kindlichem Wesen war", schon 1794, in seinem 48. Lebensjahre. v. R. ließ ihm in seinem Garten ein Denkmal setzen mit der kurzen, aber Alles sagenden Inschrift: „Er war ein Lehrer." — v. R. forderte auch bessere Dotirung der Schulstellen. Unter 100 Thlr. sollte keiner angestellt werden; dazu natürlich freie Wohnung, Heizung, Garten und andere Emolumente.

Die Organisation der damaligen Landschulen anlangend, so bestand überall die einclassige Schule. v. R. führte das Zweiclassensystem ein, mit je 3 Stunden täglich für jede Classe, Mittwochs und Sonnabends, wo beide Classen nur früh zur Schule kamen, mit je 2 Stunden. Die kleinsten Kinder besuchten die Schule im ersten Jahr nur 1 Stunde täglich, im 2. Jahre $1\frac{1}{2}$ bis 2 Stunden.

Die Kinder wurden mit dem 6. Jahre schulpflichtig, und mußten alle zu gleicher Zeit — zu Ostern eintreten. Die sogenannte Sommerschule, die sehr unregelmäßig besucht ward, hörte auf; die Kinder sollten das ganze Jahr hindurch regelmäßig ihre volle Schule haben; doch wurden zur Erntezeit und zu Michael je 14 Tage Ferien gewährt.

Der Schulplan enthielt die gewöhnlichen Gegenstände; nur Religion war kärglich, Geschichte gar nicht, außer was davon im Kinderfreunde vorkam, Singen so gut wie nicht bedacht. v. Rochow forderte vom Lehrer der Religion, daß er selbst innige Religiosität habe. „Wer nicht — sagt er — von der heilbringenden Vortrefflichkeit der Lehre Jesu selbst durchdrungen ist, wer das Wohl der Menschen nicht zeitlich

wünschet, wird immer ein Miethling bleiben. Lesen, Schreiben und Rechnen bleibt am Ende der ganze Vortheil, den solche Schulen stiften; zur Erweiterung des Reiches Gottes auf Erden ist wenig Hoffnung. Die Kälte, mit welcher die Miethlinge von der Religion sprechen, ist derselben schädlicher, als wenn sie gar davon schwiegen. Wen die Religionswahrheiten nicht selbst erwärmen, hat keinen Beruf, ein Lehrer derselben zu sein. Der enthusiastische Lehrer der Religion ist mir ehrwürdiger, als der Lohnknecht, der dieselbe tagelöhnermäßig behandelt." Diesen treffenden Worten gegenüber ist es befremdlich, daß v. R. später von der Idee eines sogenannten allgemeinen oder confessionslosen Religionsunterrichtes, wie ihn die Philanthropen wollten, eingenommen ward. Darüber schreibt er: „Es könne viel vollkommner werden, wenn in der Schule Alles, was lutherisch, reformirt oder römisch-katholisch heißt, wegbliebe, damit der Seelsorger dieses bei der langen Präparation zur Confirmationslehre liefere, in der Schule aber nichts als natürliche Erkenntniß Gottes und allgemeine christliche Tugend gelehrt und letztere geübt werde." Was wir von solchem allgemeinen Religionsunterrichte halten, darüber haben wir unsere Meinung bereits wiederholt ausgesprochen.

In den Methoden der anderen Gegenstände findet sich bei v. R. viel Treffliches. Wir können das im Einzelnen nicht ausführen. Wir gedenken nur noch der Rochow'schen Denk- und Verstandesübungen, durch die er „aufklären" wollte. Auf diese legte er sehr hohen — ja einen zu hohen Werth. Es wurden eine große Anzahl von allgemeinen Begriffen entwickelt, durch die der gebundene Geist frei gemacht werden sollte. Durch die Lehre von Ursache und Wirkung z. B. wollte er auch Kinder dahin bringen, den Gedanken an Gott selbst zu finden und von Ursach zu Ursach hinauf bis zum Schöpfer zu steigen. Sie sollten Gott aus der Natur erkennen. „Der blühende Baum, die Alles erwärmende Sonne, der gestirnte Himmel, der fruchtbare Regen, der erquickende Thau, kurz die ganze Natur, die sie vor ihren Augen hätten und durchwandern könnten, gäbe dem Lehrer Gelegenheit genug, mit Herzlichkeit und Würde von diesem höchsten Wesen zu sprechen." Wir verschmähen diese Weise nicht; denn die heilige Schrift weist ja auch auf die Natur hin und lehrt daraus Gott und sein Walten erkennen. Aber v. R. wollte eben nur oder fast nur natürliche Religion. „Auf die Bibel sollten die Kinder zuletzt aufmerksam gemacht werden. Der Lehrer sollte von derselben nur im Allgemeinen und besonders von der darin enthaltenen Lehre Jesu als von dem heiligsten und ehrwürdigsten Unterricht, welchen Gott zur Glückseligkeit des Menschen veranstaltet hat, sprechen." Wie formale Verstandesbildung das eigentliche Lebensprincip der Rochow'schen Schule war und sein sollte, bekunden folgende Worte: „Aus früh genug und zweckmäßig geleiteter Denkkraft entspringen gute Grundsätze, aus diesen gute Handlungen. Erkenntniß gibt Tüchtigkeit. Wer es früh weiß, daß die Menschen durch ihre Verbindungen,

zu wechselseitiger Liebe verpflichtet sind und nur sofern Glückseligkeit genießen, als sie Gott und sich lieben, der wird kein Gottes- und Menschenfeind sein wollen, und wer den Schaden böser Gewohnheit früh genug anschauend erkennen lernt, wird geneigt sein können, über sich zu wachen, und geschickt, sich davor zu hüten. Dieses alles aber veranstalten und bewirken heißt: aufklären und Aufklärung befördern."

Was Thilo in Schmid's „Encyclopädie des Erziehungs- und Unterrichtswesens" über die Einseitigkeiten und Mängel der Rochow'schen Bildungsweise sagt, stimmt so ganz mit unserm Urtheil, daß wir seine Worte hier folgen lassen. „Ein Verständniß für die erziehende Bedeutung geschichtlichen Unterrichts hatte v. R. noch nicht, vielmehr suchte er dem (damals in Schulen herrschenden) geistlosen Betrieb heiliger wie weltlicher Geschichte dadurch wirksam entgegen zu treten, daß er nicht von der Betrachtung concreter Erscheinung und Gestaltung, wie sie die Geschichte zuführt, sondern von verständiger Entwicklung abstracter Begriffe den Nutzen der Volksunterweisung erhoffte, in der Meinung, Verstandescultur bedinge die sittliche Kraft. So meinte er auch, daß selbst das Gefühl durch Belehrung kommen müsse. Eben darum hat er auch kein Verständniß von der Bedeutung der Poesie und des Gesanges für die Jugend. Freilich fehlte in jener Zeit auch alle wahre Poesie, wie sie für die Jugendentwicklung paßt, und die Versuche, welche v. R. selbst im Dichten für die Jugend machte, sind eben trockene, steife und nüchterne Lehrsamkeit und nichts weniger als Poesie*). Singen sollten die Kinder wol einige Choräle durch Uebung lernen — mit weniger Geschrei verlautbaren, aber von dem veredelnden Einfluß, welchen wohlgehaltener Gesangunterricht auf die Jugend übt, hatte er keine oder keine so große Vorstellung, daß er auf diesen Gegenstand die gebührende Aufmerksamkeit gerichtet hätte, wie es nachmals geschah und noch geschieht. Die Cultur des Verstandes (das formale Denken) war und blieb ihm an seinen Schülern das Wichtigste. Ein bedenklicher Wahn, dem ein so heller Kopf und ein so begeistertes Herz sich hingeben konnten, die doch berufen waren, auf lange hin für viele zu Leitsternen zu werden."

---

*) Besonders schaal waren die Lieder für den sogenannten allgemeinen Religionsunterricht. Von v. Rochow sind uns keine Beispiele zur Hand. Sie sind aber ganz ebenso, wie die einschlagenden poetischen Producte des Philanthropins. Man denke sich nun einmal auf die Melodie: Lobt Gott ihr Christen allzugleich — das philanthropische Kinderlied als Schulgesang beim Anfang der Schule:

1. Gib finstern Völkern heilsam Licht,
Die Zweifler führ' herbei!
Der Glaubenszwang verew'ge nicht
Durch Noth die Heuchelei.

2. Die Jugend wachs' an Werth und Stärk
In weiser Zucht vor dir,
Der Schulen gutes wichtiges Werk
Zum Bessern mit Begier.

3. Schaff' Jugendfreunden Hülf in Noth,
Und nicht zu schwere Pflicht!
Jetzt wird verachtet unsere Saat;
Die Ernte werd' es nicht.

In den alten Schulen waren Fibel und Bibel die Hauptschulbücher. v. R. schob ein neues ein: seinen „Kinderfreund" oder „erster Unterricht im Lesen und bei dem Lesen". Ein epochemachendes Buch auf diesem Gebiet der Schulbücher-Literatur, das in über 100,000 Exemplaren verkauft worden. v. R., der keine Vorarbeiten vorfand und keine passenden Stoffe, die er hätte aufnehmen können, hat allen Stoff selbst bearbeiten müssen, und da Staunenswerthes geleistet. Thilo sagt darüber a. a. O.: „Wenn man sich erinnert, wie die gegenwärtigen Herausgeber von Lesebüchern nur auf die Sammlung edler Stoffe auszugehen brauchen, um für ihre Zwecke treffliche Erzeugnisse vollauf zu finden, so hatte es Herr v. R. nicht so gut. Erstlich fand er edle Stoffe, die er zu verständiger und nützlicher Belehrung seines Dorfschülers verwenden konnte, nirgends vor; er mußte sie deßhalb selbst schreiben. Zweitens mußte, weil die Schrift mit Entschiedenheit in einem bestimmten Umfange eine Tendenz bis zu einem gewissen Abschluß aus- und durchzuführen hatte, alles Einzelne aus ein und demselben Gusse sein, d. h. Herr v. R. mußte alles selbst machen. Das ist keine Kleinigkeit, in solcher Mannigfaltigkeit, Erheblichkeit und Wichtigkeit die einfachen Verhältnisse des gemeinen Landlebens erfassen, sie in ihren Grundursachen anschaulich machen, das Löbliche anziehend, das Schlimme verächtlich erscheinen lassen, und immer kindlich, immer edel, immer verständig, lehrsam und man möchte sagen, immer wieder neu, bedeutend und anmuthig in den Schranken des Kinderverständnisses sein. Das ist für seine Zeit Herrn v. R. in ausnehmender Weise gelungen." Dieser Kinderfreund wurde noch 1838 neu aufgelegt.

Doch wir brechen hier ab. Wir gäben gern noch mehr, z. B. darüber, wie man in den Rochow'schen Schulen auch über das Verhalten der Kinder außerhalb der Schule sich Kenntniß verschaffte und einen directen Einfluß auf die Hauserziehung suchte und gewann; aber der zugemessene Raum gebietet Abschluß. Darum nur noch eine Notiz. Nach v. R. sollte die Schule des gemeinen Mannes so organisirt sein, daß ihre Bildung die Grundlage für jede weiter führende Bildung sein könne. Darum nannte v. R. diese Schulen Elementarschulen und ihren Unterricht Elementarunterricht. Diese Benennungen stammen von ihm.

XIII. Johann Heinrich Pestalozzi.

(Geb. 1746, gest. 1827.)

Nun kommen wir zu Vater Pestalozzi, dem Pädagogen der Pädagogen, oder auch dem Pädagogen der Methodik, wie andere ihn genannt haben. Denn „in Sachen des Unterrichts hat keiner die Pein der Künstlichkeit und deren Zusammenhang mit den allgemeinen Uebeln, woran Europa litt, so tief empfunden, wie Heinrich Pestalozzi, und die Begeisterung, die sein Auftreten in Deutschland und noch darüber hinaus hervorrief, gab Zeugniß davon, daß dieselbe Empfindung

unzählige Wohldenkende ergriffen hatte, die jetzt auf einmal durch sein Wort klar über das zu werden meinten, was ihnen und allen fehlte." (Roth.)

Haben wir nicht aber von A. H. Franke gesagt, daß er gewesen sei „ein Pädagog im größten Style, wie es keinen vor ihm, keinen nach ihm gegeben habe"? Wenn das richtig: ist dann nicht Franke der Pädagog der Pädagogen? Er ist's in seiner Art, nämlich als Pädagog der That. Aber wir verschließen das Auge nicht gegen die Einseitigkeiten des Pietismus und der pietistischen Pädagogik. Mit Schmid aus Schwarzenberg sagen wir: „Der Pietismus reichte nicht aus, eine allgemeine Erziehung zu begründen. Diese erfordert neben Gemüth auch praktischen Geist, und der Weg zum Himmel muß durch das irdische Dasein gehen. Eben dieses irdische Dasein hat daher Bedeutung, ist der Cultur würdig und bedürftig." Es vollzog sich darum eine Art Naturproceß, wenn, wie auf kirchlichem Gebiet der Pietismus in Rationalismus, so auf pädagogischem Gebiete die pietistische Herzensbildung in rationalistische Kopfbildung umschlug. So sagt auch Schwarz in seiner Geschichte der Erziehung: „Die einseitige Herzensbildung des Pietismus rief ihren Gegensatz in der einseitigen Kopfbildung auf, und diese schlug so in ihr Aeußerstes aus, daß die Farben, welche Aufklärung verhießen, sich vielmehr vom Lichte entfernten. Denn das schien und scheint ewig doch nur in dem Evangelium hervor, und die Vereinigung der gebrochenen Strahlen war noch nicht gefunden." Wird Vater Pestalozzi das Licht des Evangeliums auf dem Gebiet der Erziehung hell leuchten lassen? Seine Geschichte wird es uns lehren. Möge es uns gelingen, dieses großen Mannes Leben und Wirken nach der Wirklichkeit treu darzustellen.

1. Pestalozzi's Jugend, Bildungsgang und Leben bis 1780.

Johann Heinrich Pestalozzi wurde geboren in Zürich den 12. Januar 1746. Der Vater schrieb sich noch Pestalutz. Aus welchem Grunde der Sohn den Namen geändert, ist nicht bekannt; vielleicht war es die ursprüngliche Form. Die Familie stammte nämlich aus einer alten Patricier-Familie der italienischen Schweiz.

Pestalozzi's Vater war ein geschickter Wund- und Augenarzt in Zürich. Er starb, als unser Heinrich im sechsten Lebensjahre stand. Es ging also Letzterer der väterlichen Erziehung sehr früh verlustig. Die Mutter, eine geborne Hotz, war gebildet, sehr liebreich und mütterlich fürsorglich, aber für Knabenerziehung ohne die nöthige Energie und Consequenz.

In der Lebensgeschichte Pestalozzi's ist ein armes Dienstmädchen von großem und gesegnetem Einfluß gewesen. Babeli — so hieß sie — war vom Dorfe in die Stadt gezogen. Sie hatte ein vortrefflich Gemüth, edel, in Unschuld und Einfalt, bis zur Erhabenheit großherzig,

von seltener Treue — wie Pestalozzi selbst von ihr rühmt. Ergreifend ist jene Scene am Sterbebette des Vaters. Der sterbende Vater sahe, wie nöthig, ja wie unentbehrlich seiner Frau und ihren Kindern eine Person sei, wie die Babeli. Darum ließ er sie an sein Sterbelager kommen und sprach zu ihr also: „Babeli, um Gottes und aller Erbarmen willen, verlaß meine Frau nicht, wenn ich todt bin; sonst ist sie verloren und meine Kinder kommen in harte, fremde Hände.“ Das edle Mädchen gelobte in die Hand des Sterbenden: „Ich verlasse Ihre Frau nicht, wenn Sie sterben. Ich bleibe bei ihr bis in den Tod, wenn sie mich nöthig hat.“ Dieses Versprechen beruhigte den sterbenden Familienvater. Die Babeli hat es treu gehalten; denn sie blieb bei der Familie bis an ihr Ende. Auf unsern Pestalozzi machte aber die aufopfernde Liebe der B. den tiefsten Eindruck; er bezeichnete diese Tugend als eine „Frucht ihres hohen, einfachen und frommen Glaubens.“

Da der Vater kein Vermögen hinterließ, so lebte die Mutter nun in drückenden Verhältnissen. Durch Fleiß und Sparsamkeit war grade die Babeli dem Hause sehr nützlich. Sie mochte es nicht leiden, daß sich die Kinder unnütz umhertrieben und die Kleider beschädigten. „Warum wollt ihr doch unnützer Weise Kleider und Schuhe verderben?“ rief sie dann den Kindern zu. „Sehet doch, wie eure Mutter, um euch zu erziehen, so viel entbehrt, wie sie Wochen und Monate lang an keinen Ort hingeht und jeden Kreuzer spart, den sie für eure Erziehung nothwendig braucht.“ Bei aller Armuth hielt die Mutter auf die Ehre des Hauses; denn an sogenannten Ehrentagen mußten die Kinder in schönen Sonntagskleidern erscheinen. Doch durften sie diese nur so lange anhaben, als es unbedingt nöthig war.

So wuchs unser Pestalozzi auf unter der Pflege der „beßten Mutter“ — wie der dankbare Sohn sie so gern nannte. Die Wohnstube und die Familie war seine Welt. Davon sagt er selbst: „Ich sahe die Welt nur in der Beschränkung der Wohnstube meiner Mutter und in der eben so großen Beschränkung meines Schulstubenlebens; das wirkliche Menschenleben war mir so fremd, als wenn ich nicht in der Welt lebte, in der ich wohnte.“ Ich war ein Mutterkind, sagt er anderswo, und mußte der wesentlichen Mittel und Reize zur Entfaltung männlicher Kraft, männlicher Erfahrung und männlicher Denkungsart und männlicher Uebung entbehren. Doch wurde dieser Mangel in etwas dadurch ersetzt, daß der Knabe Pestalozzi vom neunten Jahre ab sich jährlich mehrere Monate bei seinem mütterlichen Großvater, dem Pfarrer Hotz zu Höngg, einem Dorfe in der Nähe von Zürich, aufhielt. Der Großvater war ein sehr treuer Seelsorger. Seine lautere Frömmigkeit machte auf den Enkel einen tiefen und nachhaltigen Eindruck. In dem Pfarrer „Ernst“, den Pestalozzi später in der Schrift „Lienhard und Gertrud“ als Muster eines

treuen Seelsorgers darstellt, ist ohne Zweifel der Großvater Hotz gezeichnet. Da Pestalozzi studiren sollte und wollte, so besuchte er das Gymnasium zu Zürich. Er machte da zwar gute Fortschritte, doch gesteht er selbst ein, daß er, wie früher als Knabe, so als Schüler des Gymnasiums vielfach gleichgültig und sehr gedankenlos gewesen.

Im Jahre 1762 erschien Rousseau's „Emil". Diese Schrift machte auf den Jüngling Pestalozzi einen gewaltigen Eindruck. In diesem geistreich geschriebenen pädagogischen Roman sah er ein Erziehungsideal aufgestellt, gegen das ihm die damals herrschende Erziehungsweise in schneidendem Contrast zu stehen schien. Er sagt darüber: „Ich verglich die Erziehung, die ich im Winkel meiner mütterlichen Wohnstube und auch in der Schulstube, die ich besuchte, genoß, mit dem, was Rousseau in der Erziehung seines „Emil" ansprach und forderte. Die Hauserziehung, sowie die öffentliche Erziehung aller Welt und aller Stände erschien mir als eine verkrüppelte Gestalt, die in Rousseau's hohen Ideen ein allgemeines Heilmittel gegen die Erbärmlichkeit ihrer Zustände finden könne und zu suchen habe." Doch verkannte Pestalozzi nicht das Phantastische im „Emil". „Sowie das Buch erschien — sagte er — war mein in hohem Grade unpraktischer Traumsinn von diesem in noch höherem Grade unpraktischen Traumbuche enthusiastisch ergriffen." Wenn Pestalozzi in seinen Schriften den Zustand des öffentlichen Schulwesens so oft als einen ganz erbärmlichen darstellt, so bezieht sich das zunächst und vornehmlich auf das öffentliche Schulwesen der Schweiz, das, wie Morf in einer Schrift dargethan, damals auf einer fast unglaublich niedrigen Stufe gestanden haben muß. Die deutschen Schulverhältnisse standen im Allgemeinen bereits besser. Die Bestrebungen eines Ernst des Frommen, eines A. H. Franke und seiner Schüler, wie die der Philanthropen hatten hier reiche Früchte getragen.

Pestalozzi hatte sich für den geistlichen Beruf bestimmt. Man sagt, daß er in seiner ersten Predigt stecken geblieben, und daß dabei seine Gedankenverwirrung so groß gewesen, daß er auch das Vaterunser ganz unrichtig gebetet. Dieß habe ihn von der Theologie abgebracht und bestimmt, sich der Jurisprudenz zu widmen. Nach der Meinung Anderer soll Pestalozzi durch die Lectüre des Rousseau'schen „Emil" zu dem Entschluß gekommen sein, sich lieber dem Dienste des Staates zu widmen. Letztere Meinung scheinen folgende Worte Pestalozzi's zu bestätigen. „Auch das durch Rousseau belebte, idealisch begründete Freiheitssystem erhöhte das träumerische Streben nach einem größern, segensreichen Wirkungskreise für das Volk in mir. Knabenideen, was in dieser Rücksicht in meiner Vaterstadt zu thun nothwendig und nöthig sei, brachten mich dahin, den Stand eines Geistlichen, zu dem ich früher hinlenkte und bestimmt war, zu verlassen und den Gedanken in mir entkeimen zu machen, es könnte möglich sein, durch das Studium der Rechte eine Laufbahn zu finden, die geeignet wäre, mir früher oder später Gelegenheit und Mittel

zu verschaffen, auf den bürgerlichen Zustand meiner Vaterstadt und meines Vaterlandes einen thätigen Einfluß zu erhalten." Wir bemerken dieß alles hier, damit erkannt werde, wie früh und wie mächtig in dem Herzen Pestalozzi's die Menschenliebe ihn auf Wege sinnen ließ, dem Volke auf die beßte Weise nützlich werden zu können.

Dem Pestalozzi fehlte es von Jugend auf sehr an praktischem Geschick. Einer seiner beßten Jugendfreunde, Bunschli, der ihm stets rathend zur Seite gestanden, warnte sterbend den Freund, sich in keine schwierigen Unternehmungen einzulassen. Er sprach: „Pestalozzi, ich sterbe, und Du, für Dich selbst gelassen, darfst Dich in keine Laufbahn werfen, die Dir bei Deiner Gutmüthigkeit, bei Deinem Zutrauen zu den Menschen Gefahr bringen könnte. Suche lieber eine stille Laufbahn und laß Dich, ohne einen Mann zur Seite zu haben, der Dir mit ruhiger, kaltblütiger Menschenkenntniß und mit zuverlässiger Treue beisteht, ja nicht in weitführende Unternehmen ein, deren Fehlschlagen Dir irgendwie verderblich werden könnte."

Bald nach Bunschli's Tode verfiel Pestalozzi in Folge übermäßiger geistiger Anstrengungen in eine schwere Krankheit. Die Aerzte riethen ihm, eine Zeitlang den wissenschaftlichen Beschäftigungen zu entsagen und sich auf dem Lande zu erholen. Pestalozzi entschlug sich nun des Bücherstudiums auf viele Jahre gänzlich, verbrannte alle seine Manuscripte und ging zu dem Landwirth Tschiffeli nach Kirchberg im Kanton Bern, um Landwirth zu werden.

Dieser Tschiffeli machte damals durch seine Krapp-Anpflanzungen viel Aufsehn und gute Geschäfte. Pestalozzi gedachte durch gleiche Pflanzungen seine Pläne für's Landvolk zu verwirklichen. Ob er dazu die nöthigen Sachkenntnisse habe, kümmerte ihn wenig. Seine feurige Phantasie übersahe leicht alle Berge von Schwierigkeiten. Pestalozzi erfuhr, daß bei dem Dorfe Birr unweit des Schlosses Habsburg eine große Strecke dürres, kalkiges, nur zur Schafweide benutztes Haideland feil sei. Er setzte sich mit einem reichen Züricher Kaufmannshause in Verbindung und kaufte an 100 Morgen dieses Landes. Er führte auf diesem Grundstück ein Wohnhaus in italienischem Styl auf und gab der ganzen Besitzung, in die er 1767 einzog, den Namen Neuhof. 1769 verheirathete er sich mit Anna Schultheß, der Tochter eines wohlhabenden Kaufmanns in Zürich.

Leider ging das Unternehmen in Neuhof schon nach wenig Jahren zu Grunde. Das Züricher Handelshaus zog seine Gelder zurück. Pestalozzi kam in große Noth. „Der schöne Traum meines Lebens, die Hoffnung eines großen, segensvollen Wirkungskreises um mich her, der in einem ruhigen, stillen, häuslichen Kreise seinen Mittelpunkt finden sollte, war nun völlig dahin."

Das eigene Elend konnte aber das für das Elend der Armen so warm schlagende Herz nicht brechen. Denn gerade in dieser jetzigen

Nothlage kam ihm der Gedanke, die Landwirthschaft fortzusetzen, aber eine Armen-Anstalt damit zu verbinden. „Ich will, sprach er, mein Gut zu dem Mittelpunkte meiner landwirthschaftlichen und pädagogischen Bestrebungen machen." Er trat mit seinem Plane an die Oeffentlichkeit. Die Idee gefiel. Von Basel, Bern, Zürich wurde er unterstützt. 1775 eröffnete er die neue Anstalt, die in kurzem 50 Kinder zählte. Diese zerlumpten Kinder wurden neu gekleidet, zur Arbeit angehalten, bei der Arbeit belehrt. Durch den Ertrag der Arbeit sollte die Anstalt sich erhalten. Der edle Pestalozzi lebte hier als Mensch „wie ein Bettler lebt, um Bettler zu lehren, wie Menschen zu leben". Ist diese erbarmende Liebe zu den Elenden nicht etwas von der erbarmungsreichen Heilandsliebe des Welterlösers? Seine Idee mit der Armenanstalt war diese: die Kinder im Sommer mit Feldarbeit, im Winter mit Spinnen und Weben zu beschäftigen und sie dabei gleichzeitig zu unterrichten. Aber ungeachtet seines Liebeseifers wollte es mit der Armen-Anstalt doch nicht gehen. Die Kinder waren widerspenstig, die Eltern undankbar. Aber der Hauptfehler lag in Pestalozzi, wie der grundehrliche Mann offen eingesteht. „Ich, der ich das Voreilen zu den höheren Stufen des Unterrichts vor der soliden Begründung der Anfangspunkte ihrer niedern Stufen so allgemein mißbilligte, und als das Grundübel der Zeiterziehung ansah, auch ihm in meinem Erziehungsplan selber mit allen Kräften entgegen wirken zu wollen glaubte, ließ mich durch die Vorspiegelung der größern Abträglichkeit der höhern Zweige der Industrie, ohne weder sie, noch die Mittel ihres Erlernens und Einführens auch nur von ferne zu kennen, dahin lenken, im Spinnen und Webenlehren meiner Schulkinder eben die Fehler zu begehen, die ich, wie ich oben gesagt, im Ganzen meiner Erziehungsansichten so sehr verwarf, mißbilligte und für den Haussegen aller Stände gefährlich erachtete. Ich wollte das feinste Gespinnst erzwingen, ehe meine Kinder auch nur im Groben einige Festigkeit und Sicherheit in ihre Hand gebracht."

Also: nichts verfrühen! das war die Lehre der gemachten Fehler. Nach 5jährigem Bestehen löste sich die Armen-Anstalt in Neuhof (1780) auf. Für Pestalozzi stieg die äußere Noth auf's höchste, so daß es ihm auch an Brot und Holz mangelte und er Hunger und Kälte leiden mußte. Seine Freunde bemitleideten, seine Feinde verhöhnten ihn. Man hielt ihn eben für einen verlornen Mann. Das ist für einen Mann im Alter von 34 Jahren ein bitteres Geschick. Sein treues Weib verfiel durch langen Gram in eine schwere, lange Krankheit. Lauter Nacht! Und dennoch blieb mitten in diesem großen Elend dem Pestalozzi das Bewußtsein, daß er dennoch eine providentielle Person sei und daß Gott durch ihn dem armen Volke eine geistige Hülfe schaffen werde. Er schreibt davon: „Mitten im Hohngelächter der mich wegwerfenden Menschen, mit ihrem Zuruf: Du Armseliger, du bist weniger als der schlechteste Tagelöhner im Stande, dir selber zu

helfen, und bildest dir ein, daß du dem Volke helfen könntest? mitten in diesem hohnlachenden Zuruf hörte der mächtige Strom meines Herzens nicht auf, einzig und allein nach dem Ziele zu streben, die Quellen des Elends zu stopfen, in das ich das Volk um mich her versunken sah. Mein Unglück lehrte mich immer mehr Wahrheit für meinen Zweck. Denn was Niemand täuschte, das täuschte mich immer; aber — was Alle täuschte, das täuschte mich nicht mehr."

2. Pestalozzi's schriftstellerische Thätigkeit in Neuhof.

a. Abendstunden eines Einsiedlers.

Wir leiten die zweite Hälfte von Pestalozzi's Leben ein mit den zwei Sprüchen: „Die Wege des Herrn sind wunderbar; aber er führet Alles herrlich hinaus;" und: „Was ich thue, das weißt du jetzt nicht; du wirst es aber hernach erfahren." Durch Nacht zum Licht — ist so oft der Weg Gottes mit uns Menschenkindern; er war's auch bei Pestalozzi. Pestalozzi's Unglück in Neuhof war nur eine Erlösung aus den Schlingen eines trügerischen Wahns, ein Ablenken von einer falschen Bahn. Denn seine göttliche Lebensbestimmung war eben eine ganz andere. Das erfahrene Mißgeschick zog ihn mit Gewalt auf seine eigentliche Lebensbahn — auf das pädagogische Gebiet, zwar spät, aber doch nicht zu spät.

Pestalozzi hatte auch als Landwirth nicht aufgehört, über Erziehung und Unterricht zu sinnen und zu denken. Jetzt ging er daran, seine Erziehungsgrundsätze zu ordnen und zu veröffentlichen. Er machte den Anfang mit einem Aufsatze, der die Ueberschrift hatte: „Die Abendstunden eines Einsiedlers". Dieser Aufsatz, den Pestalozzi in „Iselin's Ephemeriden" abdrucken ließ, ist reich an fruchtbaren pädagogischen Ideen. Lassen wir einige Sätze folgen.

Nach der heiligen Schrift ist „die Furcht des Herrn aller Weisheit Anfang". Auf diesem heiligen Grunde bauete auch unser Pestalozzi, wie folgende Sätze aus den „Abendstunden" bekunden.

„Da die Bildung für die nächsten Verhältnisse der Bildung für entferntere vorausgeht, so muß die Bildung zur Familientugend der Bildung zur Bürgertugend vorausgehen. Aber näher als Vater und Mutter ist Gott, er ist die näheste Beziehung der Menschheit."

„Glaube an Gott ist vertrauender Kindessinn der Menschheit gegen den Vatersinn der Gottheit. Dieser Glaube ist nicht Folge und Resultat gebildeter Weisheit, sondern reiner Sinn der Einfalt; Kindersinn und Gehorsam ist nicht Folge einer vollendeten Erziehung, sondern frühe und erste Grundlage der Menschenbildung. Aus dem Glauben an Gott erwächst die Hoffnung des ewigen Lebens. Kinder Gottes sind unsterblich."

„Der Glaube an Gott heiligt und befestigt das Band zwischen Eltern und Kindern, zwischen Unterthanen und Fürsten. Unglaube löst alle Bande, vernichtet allen Segen."

„Sünde ist Quelle und Folge des Unglaubens, sie ist ein Handeln gegen das innere Zeugniß von Recht und Unrecht, Verlust des Kindessinnes gegen Gott."

„Aller Unglaube ist unbescheiden, aber der Glaube an Gott, der Kindersinn der Menschheit gegen die Gottheit ist stille Erhabenheit in jeder Kraft ihrer Wirkung. Gottvergessenheit, Verkenntniß der Kindesverhältnisse der Menschheit gegen die Gottheit ist die Quelle, die alle Segenskraft der Sitten, der Erleuchtung und der Weisheit in aller Menschheit auflöset. Daher ist der verlorne Kindersinn der Menschheit gegen Gott das größte Unglück der Welt."

„Der Mann Gottes, der mit Leiden und Sterben der Menschheit das allgemein verlorne Gefühl des Kindessinnes gegen Gott wieder hergestellt, ist der Erlöser der Welt, er ist der geopferte Priester des Herrn, er ist der Mittler zwischen Gott und der gottvergessenen Menschheit. Seine Lehre ist reine Gerechtigkeit, bildende Volksphilosophie, sie ist Offenbarung Gottes des Vaters an das verlorne Geschlecht seiner Kinder."

Gewiß treffliche Worte! Wir wissen wol, wie das Eine Nothwendige — das Unum necessarium, wie es Amos Comenius bezeichnete, von dem Pestalozzi erst gegen Ende seines Lebens besser erkannt worden; der Martha-Sinn verklärte sich bei ihm erst spät zum Marien-Sinn. Aber Martha-Sinn ist doch auch Christusliebe; denn auch Martha war eine Jüngerin des Herrn.

Wie die christliche Basis das Erste in der Erziehung ist, so die Naturgemäßheit des Verfahrens das Zweite. Aber kein Begriff der Didaktik wird so selten richtig verstanden, als der Begriff Natur und Naturgemäßheit. Und doch, wie nothwendig ist hier das wahre Verständniß! „Hirten und Lehrer der Völker, kennt ihr den Menschen, ist's euch **Gewissenssache**, seine **Natur** und **Bestimmung** zu kennen?" ruft Pestalozzi in seinen „Abendstunden" aus. „Der Mensch, so wie er auf dem Throne und im Schatten des Laubdaches sich gleich ist, der Mensch in seinem Wesen, was ist er? Braucht auch ein Bauer seinen Ochsen und lernt ihn nicht kennen? Forschet ein Hirt nicht nach der Natur seiner Schafe? Und ihr, die ihr den Menschen brauchet und saget, daß ihr ihn hütet und weidet, nehmt ihr auch euch die Mühe des Bauern für seine Ochsen? Was der Mensch ist, was er bedarf, was ihn erhebt und was ihn erniedriget, was ihn stärkt und ihn entkräftet: das (zu wissen) ist Bedürfniß der Hirten der Völker." Hast recht, Vater Pestalozzi: die Psychologie ist die Basis aller gesunden Pädagogik. Das ist eine Wahrheit, die auf dem Gebiete der Pädagogik allezeit ihre reformatorische Kraft bekundet hat.

b. Lienhard und Gertrud — 1781.

Von diesem Buche sagt Pestalozzi: „Es war mein erstes Wort an das Herz der Armen und Verlassenen im Lande. Es war mein erstes Wort an das Herz Derer, die für die Armen und Verlassenen im

Lande an Gottes Statt stehen. Es war mein erstes Wort an die Mütter des Landes und an das Herz, das ihnen Gott gab, den Ihrigen zu sein, was kein Mensch auf Erden an ihrer Statt sein kann." Und dieß einem wahrhaft philanthropischen Herzen entquollene Wort fand in den Herzen von vielen Tausenden in allen Ständen vollen Anklang. Von der ökonomischen Gesellschaft in Bern erhielt der Verfasser ein Dankschreiben mit 50 Dukaten und einer goldnen Medaille. Karl von Bonstetten bat Pestalozzi, zu ihm auf sein Gut in der welschen Schweiz zu ziehen. Der östreichische Finanzminister wünschte den Verfasser in seiner Nähe zu haben. Die unvergeßliche Königin Louise schrieb im Jahre 1808: „Ich lese jetzt Lienhard und Gertrud von Pestalozzi. Es ist mir wohl mitten in diesem Schweizerdorfe. Wäre ich mein eigner Herr, so setzte ich mich in meinen Wagen und rollte zu Pestalozzi in die Schweiz, um dem edeln Manne mit Thränen in den Augen und mit einem Händedruck zu danken. Wie gut meint er es mit der Menschheit! Ja, in der Menschheit Namen danke ich ihm."

„Lienhard und Gertrud" ist ein pädagogischer Roman, der „erste deutsche Roman, welcher, auf der herzlichsten Theilnahme an den Zuständen und auf der feinsten Beobachtung der Stärke und Schwäche des Volkes basirend, das Leben des Volkes, und zwar des bäuerlichen Theiles desselben mit einer Herzlichkeit und Treue schildert, die auch später kaum wieder erreicht worden ist. Und doch liegt das Hauptverdienst dieses Mannes noch wo anders, nämlich in der Kräftigkeit, mit welcher er den Höherstehenden antreibt, mit Herz und Hand zur Besserung der innern und äußern Zustände des Volkes beizutragen und den in diesen Zuständen Stehenden zwingt, Herz und Haus sittigenden Einwirkungen zu öffnen." (H. Kahle in: Claudius und Hebel nebst Gleichzeitigem und Gleichartigem.) Pestalozzi führt die Leser ein in die Hütte eines herzguten Mannes, der aber doch Weib und Kind unglücklich macht. Lienhard, ein Maurer, ist in den Händen des Vogts Hummel, der in seinem Gasthause die Dorfbewohner verführt und durch Schulden je länger je mehr in Sünde und Noth zieht. Die fromme, treue und entschlossene Gertrud, des Lienhard Frau, klagt ihre Noth dem wohlwollenden Gutsherrn Arner. Dieser verheißt dem Lienhard den Bau einer Kirchhofsmauer. Dem Vogt kommt durch Arners Wort die Ahnung, daß ein neuer Geist im Dorfe einziehe. In der Schänke sitzen Schelme, die sich gegen das Gute verschwören. Auf diesem dunkeln Hintergrunde hebt sich freundlich das Bild des Hauses von Lienhard ab, dem der Friede vom Himmel wieder gekommen ist, und das vom Licht der Ewigkeit angestrahlte arme Stübchen Rudis, in dem eine sterbende Mutter den Sohn segnet. Ihr Segen baut dem frommen Sohne das Haus wieder. Der Vogt hat ihm eine grasreiche Matte durch einen Meineid entrissen. Bei einem neuen Schurkenstreiche wird er durch eine besondere Fügung entlarvt. Ihm und den Armen wird das Recht. Nachdem der Hauptverführer unschädlich gemacht ist, gestaltet sich Alles

in dem Dorfe besser. Mit vereinten Kräften wirken dazu Arner, der treue und klarblickende Pfarrer Ernst, der Baumwollen-Meier, der Repräsentant des Fortschritts auf volkswirthschaftlichem Gebiete, und Glülphi, der Lieutenant, ein Freund Arners. Alle kommen darin überein, daß eine bleibende Verbesserung nur durch die Erziehung der Jugend in der Schule fest gegründet werden könne. Glülphi erklärt: „Ich will Schulmeister werden.“ Auf Meiers Rath tritt Glülphi in Gertrud's Haus, um von ihr für die übernommene Schularbeit zu lernen. Er sieht, wie sie mit den Kindern am Morgen in der Bibel liest und betet, wie die Hauptworte des Gelesenen den Tag über im Herzen und Munde der Mutter und der Kinder blieben, sieht, wie die Kinder unter der Vorarbeit und dem Auge der Mutter ihre Hände am Spinnrocken und im Garten emsig regen. „Als die Herrn von der Gertrud weggingen, sagten sie ihr noch, sie wollten morgen wiederkommen. Sie antwortete ihnen: Warum das? Ihr werdet morgen und immer wieder nur das Nämliche finden. Glülphi antwortete ihr: Du könntest dich und dein Thun nicht besser rühmen, als mit diesem Wort. Und er hatte recht. Denn das, was immer gleich bleibt, nähert sich dem, was ewig bleibt, ebenso das, was sich immer verändert, dadurch auffallen macht, daß es nichtig und vergänglich ist.“*)

„Lienhard und Gertrud“ von P. ist classisch in seiner Art. Dr. Günther hat wohl daran gethan, in seinem „Deutschen Lesebuch für Schullehrer-Seminarien“ aus diesem Roman Musterstücke zu geben. Das hier Aufgenommene ist so wundervoll erhaben und schön, daß es das Herz der Seminaristen für jenes Buch gewinnen muß, von dem Dr. Diesterweg sagt: „Lienhard und Gertrud ist das einzige Buch von Pestalozzi, das ich praktischen Lehrern **unbedingt** empfehle.“

c. Christoph und Else.

Unter diesem Titel erschien von Pestalozzi 1782 die dritte bedeutende Schrift. Den Zweck derselben lehren uns die Worte: „Lehrer, dieses Buch, das du zur Hand nimmst, ist der Versuch eines Lehrbuchs zum Gebrauch der allgemeinen Realschule der Menschheit — ihrer Wohnstube. Ich wünsche, daß es in den Strohhütten gelesen werde.“ In jedem Haushalt sind so viel Dinge, die das Kind täglich sieht, aber ohne Anleitung drum nicht kennen lernt. Vortrefflich ist der Gedanke Pestalozzi's, daß die Wohnstube und das Elternhaus mit seinen vielen realen Hausgegenständen zur ersten Realschule für das Kind gemacht werde. Ganz so wollte es Amos Comenius. Uebrigens fand „Christoph und Else“ lange nicht den Beifall wie „Lienhard und Gertrud“.

d. Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts.

---

*) Nach Schorn. Siehe dessen Geschichte der Pädagogik. — S. 203 f.

Diese Schrift erschien 1798, also 17 Jahre nach „Lienhard und Gertrud". Sie ist mehr philosophisch gehalten, fast im Tone des Fichte'schen Idealismus. Man findet hier Sätze wie: „Als sittliches Wesen fühle ich eine Kraft in mir, die ist, weil ich bin, und ich bin, weil sie ist." Auch hier kommen Stellen vor, die das Christenthum verherrlichen, wie: „Das Christenthum ist ganz Sittlichkeit, darum auch ganz die Sache der Individualität des einzelnen Menschen."

Wir könnten nun gleich fortfahren, das praktische Thun Pestalozzi's in Stanz, Burgdorf, München-Buchsee und Ifferten geschichtlich darzustellen. Im Anschluß an die „Nachforschungen" wollen wir aber zuvor aus einer tiefsinnigen „Rede", die Pestalozzi 1809 vor einer Gesellschaft Schweizerischer Erziehungsfreunde in Lenzburg gehalten, einige Sätze mittheilen. Wir wählen wesentliche Grundgedanken seines ganzen Systems.

I. Die Erziehungskunst ist die vom Menschen begriffene Natur.

Das der oberste Grundsatz des Pestalozzi'schen Systems. Diesen Satz legt Pestalozzi selbst also aus:*) „Wie die physische Natur ihre Kräfte nach ewigen unerschütterlichen Gesetzen entfaltet, so ist auch die Menschennatur bestimmten ähnlichen Gesetzen in ihrer Entwicklung unterworfen. Auf diese Gesetze der menschlichen Geistesentwicklung muß sich alle Pädagogik basiren, oder aller Unterricht und alle Erziehung muß eine psychologische Grundlage haben, die Erziehung und der Unterricht müssen nach denselben Gesetzen verfahren, welche die Natur selbst verfolgt. Die Methode sieht des Kindes Seele ebenso wenig als eine tabula rasa an, die erst von außen beschrieben, oder als ein leeres hohles Gefäß, das erst mit fremdem Stoff angefüllt werden müsse, um etwas zu enthalten; sondern als eine wirkliche, lebendige selbstständige Kraft, die mit dem ersten Augenblicke ihres Daseins sich nach ihren eignen Gesetzen entfaltet. Pestalozzi setzt sich daher mit Bestimmtheit der Ansicht entgegen, daß das Kind noch nicht menschlich sei, und erst durch Bildung und Unterricht zum Menschen erhoben und zu einem geistigen Wesen umgeschaffen werden müsse. Denn, was nicht schon in seinem Ursprunge menschlich ist, spricht er, wird es auch nie, mag man es in noch so weitem Umfange ausbilden.**) Die Methode hat daher die Aufgabe, das an sich und ursprünglich Menschliche, Geistige und Sittliche im Kinde aufzusuchen, zu erfassen, zu beleben und zu stärken. Eben dieses an sich Menschliche, Geistige und Sittliche bildet die wesentlichen Elemente der Menschennatur, die die unveränderlichen Anfangs- und Fortleitungspunkte alles Unterrichts und

*) Wir empfehlen hier die vortreffliche „Pädagogische Monographie" von Dr. Franz Zoller: „Pestalozzi und Rousseau". Frankfurt a. M. 1851.

**) Ganz so Amos Comenius. Als man Diesem entgegenhielt, daß sich nicht aus jedem Holz ein Mercur schneiden lasse, antwortete er: „Aber aus jedem Menschen ein Mensch." Siehe oben bei Comenius.

aller Erziehung sind. Die Methode hat demnach nichts künstlich zu erfinden, sondern sie findet bloß diese schon gegebenen Elemente auf. Sie ist und soll elementarisch und als Elementarmethode organisch-genetisch sein. Ich nenne — sagt Pestalozzi — die Methode organisch-genetisch im Gegensatze gegen den Begriff einer historisch-genetischen, weil dieser Begriff zu der Ansicht führen könnte, als müsse die Entwicklung und der Unterricht alle die Umwege, Krümmungen und Verirrungen durchlaufen, die das Menschengeschlecht, wenn es bloß nach seinem empirischen Gange in's Auge gefaßt wird, durchlaufen hat. Dieß ist keineswegs meine Meinung. Ich anerkenne vielmehr Anfangspunkte der Erziehung, die in dem Wesen der Menschennatur liegen, schon an sich Wahrheit und die Wirkung der Selbstständigkeit dieser Natur selbst sind, und durch deren reines Auffassen und Entwickeln dem Kinde eben jene zu zahllosen Irrthümern führende Abwege und Umwege erspart werden sollen, denen der Mensch jedesmal auf einem bloß sinnlichen Gange, dessen Resultat er aber so sinnlich und verwirrt auffaßt, unterliegt. „Meine Methode bezweckt das Auffinden und Festhalten wesentlicher Momente, d. h. unveränderlicher Anfangs- und Fortleitungspunkte alles Unterrichts und aller Erziehung. Sie bezweckt das Auffinden, nicht das Erfinden der Elemente. Die Erziehung soll sich selbst begreifen lernen, und der Erzieher dadurch in seine Würde eintreten, daß er in Einheit mit der Natur den Willen und das Werk der Vorsehung am Zögling nach ihrem in ihm selbst ausgedrückten Gesetze erfüllt. Sie bezweckt das Festhalten, nicht das Aufstellen der Elemente. Denn eben was Gott von jeher in der Natur aufgestellt und dem Menschengeschlechte in ihr dargeboten hat, soll dieses in's Auge fassen und zu seiner Bildung benutzen. Nur die Willkür soll verbannt werden und das Thun des Nothwendigen mit Freiheit an ihre Stelle treten. Was der reine Instinct bewußtlos, aber mit sicherm Erfolge thut, soll der Erzieher mit Einsicht und anschauender Erkenntniß thun; was die Natur mit Nothwendigkeit hervorbrachte, soll die Erziehung mit Vernunft übernehmen, und in ihrem Verfahren eben so umfassend und eben so sicher des Erfolges sein. Der Instinct soll sich, ohne von seiner Kraft zu verlieren, in Erkenntniß, die Empirie, ohne ihre Unschuld und ihren reinen Sinn für die Beobachtung der Natur in allen Gestalten aufzuopfern, in Gesetz, und das Gesetz, ohne von seiner Strenge etwas nachzulassen, in Liebe verwandeln." Herrliche Worte! Ob oder in wieweit zu billigen sei, was Pestalozzi gegen die historisch-genetische Methode sagt, bleibe hier unerörtert. Alle Theorie hat die Praxis hinter sich; diese aber ist geschichtlich.

II. Die Erziehung muß individuell sein.

„Da vor Augen liegt, daß die menschliche Natur sich in unendlich vielen Gestalten ausdrückt und auf unzählige Weise in verschiedenen einzelnen Gestalten zur Erscheinung kommt, so liegt

zwar allen diesen einzelnen Erscheinungen die Menschennatur als das Eine, Unwandelbare und Ewige zu Grunde, allein jedes Individuum spiegelt dieses Allgemeine auch auf individuelle Weise ab. Die Methode zeigt deßhalb gerade darin ihre wahre Allgemeinheit, daß sie die Individualität jedes Einzelnen als selbstständige Darstellung der allgemeinen Menschennatur gelten läßt, und in jedem Individuum, so beschränkt und unvollkommen auch seine Anlagen sein mögen, ein Bild der Humanität, eine Offenbarung der göttlichen Idee erkennt. Die Methode ist aber damit wahrhaft individuell."

II. Die Elementarbildung zerfällt in drei Theile, in die sittliche, geistige und physische Bildung.

A. „Die sittliche Elementarbildung ist nichts Anderes, als die reine Entfaltung des menschlichen Wollens durch die höhern Gefühle der Liebe, der Dankbarkeit und des Vertrauens, wie sich dieselben als keimend in dem reinen Verhältniß zwischen Kind und Mutter aussprechen. Das Ziel dieser Bildung ist die sittliche Vollendung unsrer Natur, ihre Mittel aber sind Uebungen im Streben nach sittlichem Fühlen, Denken und Thun. Auf das Sichtbare gerichtet offenbart sie sich als Moral, auf das Unsichtbare als Religion."

B. „Die intellectuelle Elementarbildung ist nichts Anderes, als die reine Entfaltung des menschlichen Könnens oder unsrer Vernunftskraft durch ein höchst einfaches Habituellmachen ihres Gebrauchs. Das Ziel der intellectuellen Entwicklung ist, deutliche Begriffe im Menschen zu erzeugen. Der Deutlichkeit der Begriffe geht aber ihre Verworrenheit voran, indem uns die Welt zunächst als ein ineinanderfließendes Meer verwirrter Anschauungen vor Augen liegt. Die Sache des Unterrichts ist daher, diese Verwirrung aufzuheben, die Gegenstände zu sondern, die ähnlichen und zusammengehörigen in der Vorstellung wieder zu vereinigen, sie dadurch klar zu machen und zu deutlichen Begriffen zu erheben. Der Ausgangspunkt jeder Erkenntniß ist somit die Anschauung, der Endpunkt die Erhebung dieser Anschauung zum Begriff."

C. „Die physische Elementarbildung ist die reine Entfaltung des Könnens oder der den Menschen innewohnenden vielseitigen physischen Kräfte durch das einfache Habituellmachen ihres Gebrauchs. Anfangspunkt dieser Entfaltung ist die Bewegung. Diese Bewegung, auf Leichtigkeit und Sicherheit im Gebrauche der Glieder und auf Ueberwindung körperlicher Hindernisse gerichtet, erzeugt Kraft; auf gesetzmäßigen und harmonischen Ausdruck gerichtet, Anstand, mit Bewußtsein und nach bestimmten Zwecken gesteigert, Berufs- und Kunstfertigkeit."

Wir brechen jedoch hier ab. Wenn diese wenigen Sätze angehenden Lehrern für ihre pädagogische Praxis nicht viel austragen sollten, so werden sie ihnen doch Respect einflößen vor dem Scharfsinn und päda-

gogischen Forschergeist Pestalazzi's, und erkennen lassen, daß sein Erziehungssystem auf mächti'gen Grundpfeilern erbaut ist. Ob Pestalozzi's Theorie seiner eignen Praxis entsprochen? Die Antwort liegt in Nachstehendem, wie in dem, was wir über Pestalozzi's Anschauuugsunterricht vorgetragen haben.

3. Pestalozzi's Wirken in Stanz — 1798.

Die französische Revolution brachte auch der Schweiz gewaltige politische Veränderungen; sie wurde eine ungetheilte Republik mit 5 Directoren an der Spitze. Einer dieser Directoren — Le Grand — war Pestalozzi's Freund. In jener politisch so hoch erregten Zeit drang Pestalozzi in einem „Schweizer Volksblatt" auf Rückkehr zur alten Ehrenfestigkeit und Frömmigkeit; aber nur Erziehung und Unterricht der Jugend führe zu diesem Ziele. „Durch bloßes Bücherschreiben wird die Erziehung nicht gebessert; es muß **gehandelt** werden" — sprach A. H. Franke. Dieser Sinn lebte auch in Pestalozzi. Es gehört zu seinen größten Thaten, daß er aus erbarmender Liebe zum Volke im Alter von **52 Jahren** den Entschluß faßte: **„Ich will Schulmeister werden."**

1789 wurde Stanz von französischen Kriegern furchtbar verwüstet. Viele vater- und mutterlose Kinder irrten herum ohne Obdach und Pflege. Le Grand forderte Pestalozzi auf, nach Stanz zu gehen und sich der verlassenen Kinder anzunehmen. Es wurde ihm ein Frauenkloster eingeräumt. Er sammelte 80 Kinder um sich. Aber in welchem Zustande fand er die Localitäten des Klosters und in welchem Elend befanden sich erst die Kinder! „In einem kleinen Gemache, durch dessen zertümmerte Fenster das rauhe Herbstwetter schlug, in ungesundem Dunstkreis und unter Mauerstaub, der alle Gänge füllte, mußte unser Held sein Werk beginnen. Doch nur gering war dieser äußere ordnungslose wilde Zustand gegen die grenzenlose Verwilderung der Menschennatur, welcher er wirksame, dauernde Heilmittel bringen wollte. Die Kinder um ihn her, die sich täglich mehrten, mit Ungeziefer beladen, mit eingewurzelter Krätze, daß sie kaum gehen konnten, mit aufgebrochenen Köpfen, wie ausgezehrte Gerippe, gelb, grinzend, mit Augen voll Angst, mit Stirnen von Runzeln des Mißtrauens und der Sorge, einige voll kühner Frechheit des Bettelns, des Heuchelns und aller Falschheit gewohnt, andere vom Elend niedergedrückt, still duldend, aber mißtrauisch, lieblos, furchtsam, zwischenein mehrere Zärtlinge, die vorher in gemächlichem Zustande lebend, voll Anmaßung und Ansprüche die übrigen Bettelkinder verachteten, bei allen träge Unthätigkeit, Mangel an Uebung der Geistesanlagen und körperliche Fertigkeiten, und dabei Unwissenheit dergestalt, daß kaum eins das ABC konnte."

Aber ehe die Frühlingssonne den Schnee auf den Bergen schmolz, waren diese Kinder so ganz andere, daß man sie nicht mehr erkannt hätte. Seine Liebe that Wunder an den Kindern. „Ich war — schreibt er an einen Freund — vom Morgen bis zu dem Abend allein in ihrer

Mitte. Alles, was ihnen an Leib und Seele Gutes geschah, ging aus meiner Hand. Jede Hülfe, jede Handbietung in der Noth, jede Lehre, die sie erhielten, ging unmittelbar von mir aus. Meine Hand lag in ihrer Hand, mein Auge ruhte auf ihrem Auge. Meine Thränen flossen mit den ihrigen, und mein Lächeln begleitete das ihrige. Ihre Suppe war die meinige, ihr Trank war der meinige. Ich hatte keine Haushaltung, keine Dienste um mich her, ich hatte nur sie. Waren sie gesund, ich stand in ihrer Mitte, waren sie krank, ich war an ihrer Seite. Ich schlief in ihrer Mitte. Ich war am Abend der Letzte, der in's Bett ging, und am Morgen der Erste, der aufstand. Ich betete und lehrte noch im Bett mit ihnen, bis sie einschliefen. Alle Augenblicke mit Gefahren einer doppelten Ansteckung umgeben, besiegte ich die beinahe unbesiegbare Unreinlichkeit ihrer Kleider und ihrer Leiber." — Wer kann als Erzieher solches lesen ohne tiefste Hochachtung vor solch edlem Herzen, aber auch ohne Beschämung, wenn er sich fragt, ob er wol auch nur entfernt solche Samariterliebe geübt habe! Wahrlich, Pestalozzi hat ein pädagogisches Herz gehabt; denn er hat auch die Elendesten mit mütterlicher Liebe geliebt.

Blochmann erzählt hier noch Folgendes. „Pestalozzi sprach mit jenen Kindern wenig über Moral und Religion, aber wenn sie still waren, daß man eines jeden Athemzug hörte, dann fragte er sie: Werdet ihr nicht vernünftiger und braver, wenn ihr so seid, als wenn ihr tobt? Kinder, ist es recht, mich zu küssen und hinter meinem Rücken zu thun, was mich kränkt? — Als in der Nähe eine Feuersbrunst gewesen, sprach er zu ihnen: Altdorf ist verbrannt, vielleicht sind in diesem Augenblicke hundert Kinder ohne Obdach, ohne Nahrung, ohne Kleidung. Wollt ihr nicht unsere gute Obrigkeit bitten, daß sie etwa zwanzig dieser Kinder in unser Haus aufnehme? Und als sie voll Rührung riefen: Ja, ach mein Gott ja! fügte er hinzu: Aber unser Haus hat nicht Geld genug, ihr werdet um dieser Kinder willen mehr arbeiten müssen, weniger zu essen bekommen, ja eure Kleider mit ihnen zu theilen genöthigt sein — wollt ihr euch das um ihrer Noth willen auch gern und aufrichtig gefallen lassen? und sie riefen: ach laß sie kommen, Vater, wir wollen ja gern mehr arbeiten und schlechter zu essen bekommen. So ließ Pestalozzi — fährt Blochmann fort — in Allem lebendige Gefühle der Tugend dem Reden von dieser Tugend vorhergehen."

In Stanz verband Pestalozzi den Unterricht mit der Arbeit, überzeugte sich aber bald, daß eine Trennung nothwendig sei. Weil er keine Gehülfen hatte, so ließ er Kinder durch Kinder unterrichten und zwar in der gemüthlichsten Weise; denn jedem verständigen Kinde theilte er zwei Kinder zu, die von den Lehrenden geschwisterlich umarmt und freudig belehrt wurden. Hierbei kam ihm auch der Gedanke, daß man den Unterricht und die Methode bis dahin müsse elementarisiren können, daß auch Ungebildete und Kinder nach einem solchen Buche müßten lehren können. In einem Aufsatze über die

Stanzer Anstalt äußert er sich hierüber in diesem Sinne also: „Mein Zweck war, die Vereinfachung aller Lehrmittel so weit zu treiben, daß jeder gemeine Mensch leicht dahin zu bringen sein könne, seine Kinder zu lehren und allmählig die Schulen nach und nach für die ersten Elemente beinahe überflüssig zu machen.“ Insbesondere sollten die Mütter ohne fremde Hülfe selbst lehren und dadurch zugleich immer selbst lernend fortschreiten. Diese Idee wollte er praktisch ausführen in der Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt“. Der schweizerische Vollziehungsrath Glayre, die Idee Pestalozzi's durchschauend, sprach daher zu ihm: „Ihr wollt die Erziehung mechanisiren.“ Dazu bemerkt Pestalozzi: „Er traf den Nagel auf den Kopf und legte mir bestimmt das Wort in den Mund, welches das Wesen meines Zwecks und aller meiner Mittel war.“ Fast scheint es, als habe Pestalozzi die Worte Glayre's dahin verstanden, daß er seiner Methode ein Lob habe spenden wollen. Schleiermacher bemerkt hierzu sehr richtig: „Das Mechanisiren kann unmöglich ein Verdienst sein; denn es ist gerade die Ertödtung des Geistes. Das Mechanische ist das Todte.“

Die traurigen Kriegswirren brachten es mit sich, daß das Kloster zu Stanz in ein Lazareth verwandelt wurde. Die Anstalt löste sich infolge deß 1799 auf. Pestalozzi ging nach Burgdorf, der zweiten Stadt im Kanton Bern.

4. Pestalozzi's Wirken in Burgdorf — 1799 bis 1804.

Mit tiefem Schmerz hatte sich Pestalozzi in Stanz von seinen Kindern getrennt. Das Lehren war ihm aber nun einmal Bedürfniß geworden. Darum bat der 54jährige Mann um eine Hilfslehrerstelle an einer sogenannten Lehrgottenschule, in der Kinder vom vierten bis zum achten Jahre unterrichtet wurden. Man machte erst Schwierigkeit, ihm diese Kinder zu übergeben, worüber er klagend ausrief: „Ich muß jetzt in meinen alten Tagen noch froh sein, daß man mich nur von unten auf dienen läßt.“ Sein Eifer war groß; von früh acht bis gegen sechs und sieben Uhr Abends widmete er sich seinen Kleinen. Die Erfolge waren überraschend. Die anderen Lehrer der Schule waren ihm nicht hold und beneideten ihn, die Obrigkeit aber belobte ihn öffentlich. Infolge großer Anstrengungen fühlte er sich bald so angegriffen, daß er jene Hilfslehrerstelle wieder aufgeben mußte.

Zu dieser Zeit kam auf Wunsch Pestalozzi's Hermann Krüsi, eine ihm verwandte Seele, mit 28 Kindern nach Burgdorf. Dieser Krüsi war armer Leute Kind, gebürtig aus Gaiß in Appenzell, früher Tagelöhner, Weber, Botengänger gewesen, aber aus Liebe zum Lehrerberufe noch Lehrer geworden. Mit diesem Krüsi gründete Pestalozzi ein Erziehungsinstitut, wozu man ihm das Schloß von Burgdorf überließ. (1800.) Es gesellten sich ferner als Lehrer hinzu: Buß aus Tübingen, Tobler aus Basel, ebenfalls Männer von geringer Bildung. Da Vereinfachung des

Lehrstoffes Pestalozzi's Hauptbestreben war, so brauchte er zu Mitarbeitern an seinem Werke auch keine Gelehrten, sondern einfache schlichte Männer, die wie er das Elend des Volkes fühlten und es an ihrem Theil lindern helfen wollten. Aber Pestalozzi's pädagogischer Geist zog auch Männer der Wissenschaft an sich. 1801 traten Johannes Niederer und Joseph Schmid als Lehrer ein. Niederer war ein junger Geistlicher, mit reicher Begabung. Von Pestalozzi's Ideen mächtig angezogen, verließ er seine Gemeinde, um als Pädagog in Pestalozzi's Anstalt zu wirken. Dieser philosophisch gebildete Mann übte auf Pestalozzi einen mächtigen Einfluß aus. „Wenn dieser in seinen späteren Jahren und Schriften mit wissenschaftlicher Bestimmtheit sich über das Wesen seiner Methode äußert, so sehen wir hierinnen den Einfluß seiner Umgebung, besonders seines Freundes Niederer, der dem mehr empirischen Treiben Pestalozzi's durch philosophische Begründung seiner Methode einen festern Halt zu geben suchte."

Wir wenden uns nun zu der Schrift: „Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. Ein Versuch, den Müttern Anleitung zu geben, ihre Kinder selbst zu unterrichten". (1801.) Das Buch ist aber keineswegs, was es sein will. Pestalozzi bekämpft darin unter anderem das bloße Wortlernen und fordert Kraftbildung. „Da, wo die Grundkräfte des menschlichen Geistes schlafend gelassen und auf die schlafenden Kräfte Worte gepfropft werden, da bildet man Träumer." Diesem Wortlernen gegenüber spricht Pestalozzi in beredter Weise der Anschauung das Wort und stellt diese hier als das Fundament aller Erkenntniß fest. Wir haben den Sinn und die reformatorische Bedeutung dieses Princips in unserer Schulkunde beim Anschauungsunterrichte bereits eingehend besprochen.

Pestalozzi fühlte auch selbst, daß seine Schrift: Wie Gertrud rc. — keine Anweisung sei, wie er sie hatte geben wollen; darum schrieb er bald darauf (1803) sein „Buch der Mütter", oder: „Anleitung für Mütter, ihre Kinder bemerken und sprechen zu lehren". Auch diese Schrift haben wir beim Anschauungsunterrichte bereits eingehend besprochen. Dort haben wir dargethan, wie Pestalozzi, seinem eigenen Principe entgegen, das Wortelehren und Wortelernen in der mechanischsten Weise betrieben hat. Das lehret uns immer wieder, wie unendlich schwer es ist, einem theoretischen Princip in der Praxis völlig gerecht zu werden. Unser Capitel über den Anschauungsunterricht hat erkennen lassen, wie viel Arbeit es den tüchtigsten Methodikern nach Pestalozzi noch gekostet hat, hier das Richtige zu finden. Im Jahre 1803 schrieb Pestalozzi noch: „ABC der Anschauung oder: Anschauungslehre der Maßverhältnisse"; ferner: „Anschauungslehre der Zahlverhältnisse". Diese drei Schriften bilden eigentlich ein Ganzes; sie sollten seine Trias von Wort, Form und Zahl illustriren. Auch die letztgenannten Schulbücher entsprechen keineswegs den Grundsätzen, die Pestalozzi selbst für die Elemementarmethode aufgestellt hatte. Einer von Pestalozzi's tüch-

tigsten Schülern, Ramsauer, urtheilt über Pestalozzi's Unterrichtsweise, daß sie weit davon entfernt gewesen, mustergültig zu sein. „Schulgerecht lernte ich da Nichts, so wenig als andere Schüler; sein heiliger Eifer aber, seine hingebende, sich selbst ganz vergessende Liebe, seine sogar in die Augen fallende ernste gedrückte Lage machten den tiefsten Eindruck auf mich und knüpften mein kindlich dankbares Herz auf ewig an das seinige."

Das Institut in Burgdorf nahm einen sehr erfreulichen Fortgang. Die helvetische Regierung sandte Schullehrer nach Burgdorf, die Pestalozzi's Methode studiren sollten. Leider entzog man dem Pestalozzi schon 1804 das Schloß wieder, indem es infolge politischer Veränderungen von der Berner Regierung zum Sitz eines Oberamtmanns bestimmt ward.

5. Pestalozzi in München-Buchsee — 1804.

Pestalozzi's Ruf war so begründet, daß ihm verschiedene Städte ihre Schlösser unentgeltlich darboten. Er wählte München-Buchsee. Er trat zu dieser Zeit in nähere Berührung mit Emanuel von Fellenberg, der nachmals in Hofwyl eine berühmte Anstalt gründete. Fellenberg war von gleich glühendem Eifer für Volksbildung erfüllt, übertraf aber den Pestalozzi an praktischem Geschick und Regierungstalent. Da letztere Gabe die schwächste Seite Pestalozzi's war — er selbst spricht in seiner offenen Weise ohne Hehl von seiner „unübertrefflichen Regierungsunfähigkeit" — so beschlossen seine Lehrer die Leitung der Anstalt dem Fellenberg zu übertragen, „nicht ohne meine Einwilligung, sagt Pestalozzi, aber zu meiner tiefen Kränkung". Die Lehrer, durch Pestalozzi's lässiges Regieren verwöhnt, wurden mit Fellenberg's strafferem Regiment bald unzufrieden. Pestalozzi trennte sich von Fellenberg und ging 1804 nach Ifferten (Yverdun). Dahin gingen vorerst nur einige Lehrer und Schüler mit, ein halb Jahr später aber folgten acht Lehrer und siebenzig Schüler nach.

6. Pestalozzi's Wirken in Ifferten — von 1805 bis 1825.

„Hier war nun der Ort, sagt v. Palmer, wo Pestalozzi als Haupt eines sich immer erweiternden Lehrer- und Schülerkreises seine Ideen in's Leben umzusetzen die volle Freiheit fand, wo sich ihm Lehrkräfte der mannichfachsten Art zur Verfügung stellten, wo sein Werk der Gegenstand einer immer größeren und allgemeineren Aufmerksamkeit der ganzen gebildeten Welt, namentlich der Pädagogen und Staatsmänner wurde." Alles, was sich für Erziehung und Menschenwohl interessirte, wallfahrtete nach Ifferten: die Regierungen sandten Schulmänner zum Studium seines Systems dorthin. Schweizer, Deutsche, Franzosen, Italiener, Spanier, Engländer, Magyaren kamen nach Ifferten, um bei Pestalozzi die Erziehungs- und Lehrkunst zu lernen. Friedrich Wilhelm III. berief Zeller, einen der vorzüglichsten Schüler Pestalozzi's, nach Königsberg als Schulrath.

Der preußische Minister von Altenstein sandte junge Männer nach Ifferten zu ihrer pädagogischen Ausbildung. Schüler Pestalozzi's gründeten in Madrid, Petersburg, Neapel Schulanstalten nach seinen Grundsätzen. Kurz, Ifferten steht am Anfange unseres pädagogischen Jahrhunderts da als eine Hochschule der Pädagogik für ganz Europa*).

Aber diese Glanzperiode des Instituts in Ifferten währte nicht gar lange. In der Anstalt selbst bildeten sich Parteiungen, ein Geist der Zwietracht zog in sie ein, der erst langsam an ihrem Leben nagte, bis er endlich zur Auflösung der Anstalt führte. Von dieser Nachtseite des Pestalozzi'schen Instituts in Ifferten geben wir hier nur Einiges.

Niederer und Schmid waren, wie oben gesagt, wissenschaftlich wie praktisch unstreitig die bedeutendsten Persönlichkeiten des Instituts. Wie Niederer die Pestalozzi'schen Ideen in ein wissenschaftliches Gewand kleidete, haben wir schon bemerkt. Pestalozzi war damit nicht wohl zufrieden; er rief seufzend aus: „Ich verstehe mich selbst nicht mehr; wenn ihr wissen wollt, was ich denke und will, müßt ihr Herrn Niederer fragen."

Schmid war ein Mann von energischem Willen und unermüdlichen Fleißes, aber kalten Verstandes, und nicht immer aufrichtigen Herzens. Er verfeindete sich mit Niederer und verließ in Folge deß 1810 die Anstalt. Nach fünf Jahren bestimmte ihn Niederer zur Rückkehr.

In demselben Jahre, also 1815, starb die Gattin Pestalozzi's, die treue Gefährtin seines Lebens, der Friedensengel der Anstalt. Bei ihrem Begräbniß ergriff Pestalozzi eine in der Nähe liegende Bibel, drückte sie der Todten an die Brust und rief: „Aus dieser Quelle schöpftest du und ich Muth und Stärke und Frieden."

Nach dem Tode der Gattin Pestalozzi's steigerte sich der Zwist im Institute je mehr und mehr. Der energische Schmid trachtete nach der Oberleitung der ganzen Anstalt. Lehrer und Unterlehrer erhoben sich dagegen. Der greise Pestalozzi erklärte, nur Schmid sei im Stande ihn zu retten. Diese Parteinahme veranlaßte die deutschen Lehrer, die Anstalt zu verlassen. Jetzt machinirte Schmid gegen Krüsi und Niederer. Der alte treue Krüsi trennte sich von Pestalozzi mit tiefem Schmerz. Die Spannung zwischen Niederer einerseits, Schmid und Pestalozzi andererseits stieg immer höher, bis endlich die Flamme der Zwietracht hoch aufloderte. Folgende Scene besagt hierüber Alles.

---

*) Hochberühmte Pädagogen sind aus Pestalozzi's Schule hervorgegangen; wir nennen nur: Blochmann, Zeller, Stern, Gersbach, Kawerau, Dreist, Henning, Preuß, Hientzsch, Nägeli, Pfeiffer, von Türk, Denzel, Harnisch, Karl von Raumer, Karl Ritter, Diesterweg.

Im Jahre 1817 nämlich sprach Niederer bei einer Confirmationsfeierlichkeit, also an heiliger Stätte, sich in sehr beleidigenden Worten gegen Pestalozzi und sein Erziehungsinstitut öffentlich aus. An jenem Tage sagte er sich öffentlich von Pestalozzi los. Der greise Pestalozzi, vom Altare des Herrn her durch einen Diener des Evangeliums des Friedens vor versammelter Gemeine und Jugend so hart geschlagen, stand empört auf und rief Niederer zu, „er sei da, die Zöglinge zu confirmiren und die Anwesenden zu erbauen, nicht aber feindselige Verhältnisse zu berühren."

Niederer trennte sich nun vom Institut und leitete in Gemeinschaft mit seiner Frau fortan nur die mit dem Institut verbundene Töchteranstalt. Bei der Auseinandersetzung wurden sie nicht einig. Niederer erhub gegen Pestalozzi einen Proceß, der sieben Jahre dauerte, während welcher Zeit sie sich fast nur an der Gerichtsstätte sahen. Pestalozzi gedachte oft mit schmerzlichem Weh an die frühern innigern Verhältnisse zu Niederer und seinem Hause. Es macht seinem christlichen Herzen alle Ehre, daß er die Hand zur Versöhnung bot; er that das in der eindringlichsten und herzlichsten Weise in einem Briefe an Niederer vom 1. Februar 1823. Da schreibt er: „Niederer, werde, soviel Du kannst, wieder mein alter Niederer, wie Du es vor 20 Jahren warst. Ich will auch gern, soviel ich kann, Euch wieder sein, was ich Euch damals war. O Gott, wie sehne ich mich darnach, daß unsre Herzen uns wieder zu uns selbst bringen und wir auf dem Wege einer wahren Selbsterkenntniß zu der Liebe gelangen, die in gleichem Grade die Pflicht unsres Christenthums, als sie das dringende Bedürfniß unsrer Lage, unsrer Umstände und unsrer Verhältnisse ist. O Niederer! wie sehne ich mich darnach, daß wir von dieser erneuerten Liebe gestärkt und geheiligt, beim nächsten Fest einmal auch wieder zum heiligen Abendmahl gehen dürfen, ohne fürchten zu müssen, daß die ganze Gemeinde, in der wir leben, von unserm Thun geärgert, ob unserm zum Abendmahl Kommen schaudern und ihre Blicke sowol mit Unwillen als mit Bedauern auf uns werfen müßte. O Niederer! auf der Bahn dieser erneuerten Liebe findet sich der einzige Weg zu wahrer Ehre, sowie zur Wiederherstellung einer verlorenen Scheinehre." Aber auch dieser bewegliche Brief konnte Niederer's Herz nicht wieder für Pestalozzi gewinnen. Zwar ist von Freunden Niederer's versucht worden, sein Verhalten gegen Pestalozzi in ein milderes Licht zu stellen, aber das bleibet feste stehen: Die Liebe, die Alles trägt, die auch der Fehler Menge deckt, an der der Herr der Kirche seine rechten Jünger erkennen will, die war nicht in ihm. Weitere Specialitäten übergehend, bemerken wir nur noch, daß das Institut 1825 sich auflöste. Pestalozzi ging als 80jähriger lebensmüder Greis nach Neuhof zurück, wo er gerade vor 50 Jahren (1775) seine erste Armenschule angefangen hatte. „Wahrlich es war mir, spricht er, als mache ich mit diesem Rücktritte meinem Leben selber ein Ende, so weh that es mir."

7. Abschluß: Pestalozzi's Stellung zum Christenthum, letzte Lebensjahre und Tod.

Wir haben das Leben und Wirken Pestalozzi's so dargestellt, daß die Leser unsere tiefe Pietät vor diesem pädagogischen Heros werden allenthalben haben durchfühlen können. Die Wahrheit der Geschichtsschreibung erfordert es aber, auch das nicht zu verbergen, was als Mangel angesehen werden muß. Wie leicht macht es uns da der ehrliche Mann, daß er seine eigenen Mängel so offenherzig bekennt. Sollte das für Lehrer, namentlich für angehende nicht auch lehrreich sein?

Wir haben wiederholt darauf hingewiesen, wie sein Unterricht seinen eigenen Principien nicht entsprach; wie seine praktische Behandlung der Lehrstoffe in vielen Stücken das grade Gegentheil von dem war, was er theoretisch ganz richtig bestimmt hatte.

Seiner Unfähigkeit, eine größere Anstalt zu leiten, war er sich völlig bewußt; er beklagte ja selbst seine „unübertreffliche Regierungsunfähigkeit".

Pestalozzi's Verdienste liegen also mehr in Aufstellung von methodischen Grundprincipien. Ja, er beansprucht nur das eine Verdienst, daß er dem Princip der Anschauung zu seinem Rechte verholfen. Vernehmen wir hierüber noch einmal seine eignen Worte: „Wenn ich mich frage: was habe ich denn eigentlich für das Wesen des menschlichen Unterrichts geleistet? so finde ich: **ich habe den höchsten obersten Grundsatz in der Anerkennung der Anschauung als dem absoluten Fundament aller Erkenntniß festgestellt.**" Daß die „Anschauung das absolute Fundament aller Erkenntniß ist" — das ist so ein Satz, den Tausende sofort zugeben, während ihn wenige nach seiner unermeßlichen Tragweite für alle Zweige des gesammten Unterrichtswesens nach Gebühr zu würdigen wissen. Auf diesem einen Satze ruht nach der formalen Seite hin das ganze neuere elementare Unterrichtswesen.

Daß die Erziehung ein Werk hingebendster Liebe ist: das hat Pestalozzi allen Erziehern vorleben wollen. Diese Pestalozzi'sche Liebe ist eine Quelle unberechenbarer Segnungen worden. Er ist und bleibt hierin allen Erziehern ein hohes Vorbild.

Unser Pestalozzi that einmal das offne Bekenntniß: „Ich werde bis an mein Grab in den meisten meiner Ansichten in einer Art Dunkel verbleiben." Hierin spricht sich ein tiefes Sehnen nach mehr Licht für sein Erziehungssystem aus, und da zu diesem auch die religiöse Erziehung gehörte — auch nach mehr Licht vom ewigen Lichte unvergänglicher Wahrheit. Sein Herz hat sich wol versenkt in die Tiefe der Liebe Christi, und so oft er das gethan, fühlte er von da Lebenskräfte in sein Herz einströmen. Wie warm redet er in Band VIII seiner sämmtlichen Schriften dem Christenthum das Wort. Christus ist ihm da der allerhöchste Pädagog. Lassen wir ihn hierüber selbst reden.

„Untersuchen wir das Christenthum näher — spricht er — so finden wir in ihm, als dem göttlichen Erziehungsmittel des Menschengeschlechts zur Sittlichkeit, alles, was wir als den Inhalt und die Aufgabe unserer Idee der Elementar-Bildung fordern, mit der größten Klarheit und in einem übersinnlichen Lichte aufgestellt, und wir können unsere Forderungen und Grundsätze als ebenso viele Forderungen und Grundsätze des Christenthums ansehen, nur daß sie in diesem weit erhabener erscheinen, als wir sie darzustellen vermögen. Es stellt nicht nur in der Idee, von der es ausgegangen, sondern auch ebenso vollendet in den Mitteln, die es organisirte, in der Thatsache der Bildung, die sich historisch von ihm herschreibt, eine elementarisch-sittliche Erziehung auf. Ueberall vergleicht der Stifter des Christenthums die Gründung seines Reiches mit dem organischen Bildungsgange der Natur. Frei von allen äußern Formen hat er es in dem Innern des Menschen gegründet. Mit einem Schlage das ganze Gebiet der Menschensatzungen niederwerfend, oder vielmehr sich durch den Standpunkt, auf dem er steht und auf den er alles stellt, mit einem Mal darüber erhebend, führt er die sittliche Erziehung unbedingt auf das Ursprüngliche, Einfache, Reine und Unvermittelte aller sittlichen Regung, auf die Gefühle der Liebe, des Dankes und des Vertrauens zurück. Jesus gründete das Werk der Sittlichkeit auf die göttliche Würde der menschlichen Natur im Kinde, in dem er diese Würde als ursprünglich anerkannte oder vielmehr wieder herstellte, und die ganze Ansicht und Behandlung des Menschen und des Kindes auf die symbolische Darstellung dieser seiner göttlichen Natur — in der Taufe — baute. Er setzte eine Fülle sittlicher Anlagen im Menschen voraus, die er durch lückenlose Uebung, durch sich unaufhörlich erweiterndes Thun zur Selbstständigkeit erhob. Er gab der Thätigkeit dieser Anlagen eine allseitig vollendete Anschauung in seiner Person und knüpfte sie an das Höchste, an die Idee der Gottheit, die er selbst vergegenwärtigte und sichtbar machte. In dieser Idee gab er dem Menschen einen höchsten Gesetzgeber und Richter, einen allgegenwärtigen Zeugen seiner Handlungen und seiner innersten Gesinnung und entwickelte aus ihr die reinste Gewissenhaftigkeit. Nie ging er in seiner Handlungsweise und in seinen Absichten auf etwas anderes, als auf die Natur, als auf das Individuum, das er vor sich hatte, als auf das in ihm Gegebene und das durch seine Beschränkung Mögliche; denn eben darin lag das Wesen seiner eignen sittlichen Anschauungsweise der Dinge und in ihr die Macht der Humanität, die das zerstoßene Rohr nicht zerbrach, den glimmenden Docht nicht auslöschte, sondern anfachte und nährte. Seine Ansicht und sein Gang der sittlichen Bildung im Geist und in der Wahrheit war universell. So vernichtete er alle Widersprüche der sittlichen Existenz, vereinigte alle Gegensätze derselben in eine göttliche Harmonie, und stellte den Gang Gottes, die ewigen Gesetze, die der Schöpfer in die Menschennatur unmittelbar gelegt hat, in ihrem

ebenso unmittelbaren Ausdruck dar. So werden alle Fortschritte, alle sittlichen Entwickelungen des Menschengeschlechts nur sein Princip entwickeln bis ans Ende der Tage."

„Die hohe Uebereinstimmung zwischen dem sittlichen Geiste des Christenthums und zwischen dem Gang und allen dießfälligen Wirkungen der menschlichen Naturverhältnisse, insbesondere aber zwischen der sittlichen Handlungsweise der Mutter gegen ihr Kind fällt in die Augen. Die Mutter behandelt bewußtlos ihr Kind als Zögling zur Sittlichkeit, wie das Christenthum mit Bewußtsein den Menschen als Zögling zur Sittlichkeit behandelt; und das Christenthum selbst ist, von dieser Seite in's Auge gefaßt, nichts anderes, als die Erhebung des Instincts zur Vernunft, der Natur zur Höhe einer göttlichen Offenbarung."

Diese angeführten Worte beweisen klar, wie Pestalozzi in dem Christenthum das höchste und vollkommenste Erziehungsmittel der Menschheit erkannte; es sei durch und durch pädagogisch und schließe sich in der elementarischsten Weise an die menschliche Natur und die in dieser liegenden Entwickelungsgesetze an. Aber die gegebenen Citate beweisen ebenso klar, daß Pestalozzi überwiegend von dem Licht der ethischen Herrlichkeit des Christenthums angeleuchtet worden; seine innere Herrlichkeit dagegen, das Geheimniß des Glaubens, den St. Paulus bekennt in den Worten: „Kündlich groß ist das gottselige Geheimniß: Gott ist geoffenbaret im Fleisch," und Petrus mit den Worten: „Es ist in keinem andern Heil, ist auch kein andrer Name den Menschen gegeben, darinnen wir sollen selig werden, als der Name **Jesus Christus**," hat er wol mehr geahnet als lebendig erkannt. Ramsauer, einer der tüchtigsten und dankbarsten Schüler Pestalozzi's, sagt in seiner Schrift: „Kurze Skizzen meines pädagogischen Lebens" von dem Religionsunterricht im Institut: „Anstatt mit der Bibel vertraut zu machen, kam Pestalozzi und diejenigen von seinen Gehülfen, die den sogenannten Religionsunterricht ertheilten oder die sogenannten Morgen- und Abendgebete hielten, von Jahr zu Jahr immer tiefer in ein leeres Moralisiren, und so ist es auch erklärlich, wie es kommen konnte, daß ich in dieser Anstalt aufgewachsen bin, da confirmirt wurde und 16 Jahre ein sehr thätiges und moralisch gutes Leben führte, ohne auch nur eine Ahnung von Gottes Wort zu bekommen." Und Blochmann*), der längere Zeit in Ifferten bei Pestalozzi war, dieser in seinen Urtheilen so milde Mann, sagt in der mehrgedachten Schrift da, wo er über die oben erwähnten „Nachforschungen über den Gang der Natur in der Ent-

*) Der Verfasser ehrt diesen theuren Mann als seinen Wohlthäter und erinnert sich oft der Begeisterung, mit der er von Pestalozzi sprach. Auch ist ihm in frischestem Andenken die meisterhafte und ungemein anregende Lehrweise dieses ausgezeichneten Pestalozzianers.

wicklung des Menschengeschlechts" spricht, Folgendes von Pestalozzi: „Es tritt in keiner seiner Schriften in so hohem Grade als in dieser hervor, wie wenig er das eigentlich christliche Princip und die biblische Ansicht über den Gang der Entwickelung des Menschengeschlechtes in seine Erkenntniß aufgenommen, wie wenig er Christum erkannt hat." Aber bei alledem ist doch der Totaleindruck seiner kindlich innigen Gesinnung und seines demüthig rastlosen Wirkens ein solcher, daß wir mit demselben Blochmann sagen können: „Und doch war sein Antheil an Christus groß durch den Geist der Demuth und Liebe, der ihn, wie wenige, in allem seinem Thun durchdrang und leitete."

Pestalozzi hatte nur ein Kind, einen Sohn, geboren 1770, welcher schon im Jahre 1794 starb und selbst einen Sohn hinterließ. Dieser Enkel Pestalozzi war im Besitze von Neuhof; zu ihm zog der Greis. Hier schrieb er noch seinen „Schwanengesang" und seine „Lebensschicksale". Mit tiefem Schmerz blickte er auf so manche gescheiterte Unternehmung zurück und bekannte sich schuldig, daß seine Unfähigkeit, das Steuerruder zu führen, die Schiffbrüche herbeigeführt.

Am 21. Juli 1826 besuchte Pestalozzi mit Schmid die treffliche Rettungs- und Armenschullehrer-Anstalt Zeller's in Beuggen. Die Kinder empfingen ihn mit Gesang. Man reichte ihm einen Eichenkranz, den er aber zurückwies mit den Worten: „Nicht mir, sondern der Unschuld gebührt der Kranz." Die Kinder sangen ihm das in „Lienhard und Gertrud" aufgenommene Lied Goethe's:

Der Du von dem Himmel bist,
Alles Leid und Schmerzen stillest,
Den der doppelt elend ist
Doppelt mit Erquickung füllest, —
Ach! ich bin des Treibens müde!
Was soll all' der Schmerz und Lust?
Süßer Friede!
Komm, ach komm in meine Brust!

Ueber diesem Gesange erstickten Thränen die Stimme des frommen Greises. In gedachter Anstalt zu Beuggen waltete der Geist eines lebendigen christlichen Glaubens. Unter den wohlthuenden Eindrücken, die Pestalozzi hier empfing, rief er aus: „Das ist es! das ist es! das wollt' ich!"

Pestalozzi war nur wenige Tage krank. Den 15. Februar 1827 hatte man ihn von seinem Landhause nach Brugg gebracht, damit er dem Arzte näher wäre. Den 17. Vormittags starb er nach heftigen Fieberkrämpfen, und den 19. ward er zur Erde bestattet. Was der selige Pestalozzi einst in ernster Stunde gebetet, das sei nun hier unser Schluß: „Du, o Gott, wirst mächtig und gnädig sein, daß meine Gebeine in meinem Grabe frohlocken und mein Geschlecht, nachdem ich die Folgen meiner Verirrung getragen, meiner mit Dank und Nachsicht gedenke." Dieß Gebet hat Gott erhört.

XIII. Carl Christian Wilhelm von Türk.

(Geb. 1774, gest. 1846.)

Ein adeliger Pädagog im beßten Sinne des Worts. Erziehen und Lehren waren ihm die seligsten Beschäftigungen, um derer willen er hohe Ehrenstellen mit reichem Einkommen gern missen wollte. Erziehen war ihm Wirken für die Ewigkeit. Er wünschte, daß das alle Jugendlehrer recht erkennen und bedenken möchten; darum rief er ihnen zu: „Was Sie, meine Freunde, mit treuer Hand, mit reiner Liebe für Ihren Beruf in die kindlichen Gemüther gepflanzt, das ist ewig unvergänglich.“ Das Leben eines so edlen Mannes muß uns interessant und belehrend sein.

Wilhelm v. Türk wurde geboren den 8. Januar 1774 zu Meiningen, wo sein Vater herzoglicher Kammerpräsident und Obermarschall war. Die Mutter, eine fromme, hochgebildete Frau, starb ihm, als er erst 5 Jahre alt war (1779). Ihr Tod bewirkte die Auflösung des Hausstandes; die Kinder kamen in fremde Hände, Wilhelm in das Haus eines mütterlichen Oheims, des Oberjägermeisters Freiherrn von Bibra. Hier wurde er sehr sorgfältig erzogen. Unterricht hatte er mit den Söhnen seiner Pflegeeltern bei einem tüchtigen, aber strengen Hauslehrer. Ohne ein Gymnasium besucht zu haben, ward er schon im Alter von 17¼ Jahren reif zur Universität. Er studirte in Jena, wo er an seinem älteren Bruder Ludwig, der ebendaselbst bereits seit 1½ Jahren studirte, einen treuen Berather und ein sittliches Vorbild hatte. 1793 beendigte er die Studien der Rechte. Nach wohlbestandener Prüfung bewarb er sich um eine Anstellung im Meiningen'schen. Da aber der Vater Kammerpräsident und sein Bruder bereits Mitglied der Regierung war, so versagte man ihm eine Anstellung.

Wie im Leben eines Menschen oft ein kleiner Umstand die wichtigsten Folgen für sein ganzes Leben haben kann, lehrt uns auch die Lebensgeschichte unseres Türk. Bei einem Besuch in Hildburghausen wurde er mit dem Prinzen Carl von Mecklenburg bekannt, dem Vater der Königin Louise von Preußen. v. T. war ein geschickter, Prinz Carl ein leidenschaftlicher L'Hombre-Spieler. Bei diesen Spielen gewann Prinz Carl den jungen v. T. sehr lieb. Der regierende Herzog von Mecklenburg starb sehr bald darauf; Prinz Carl kam zur Regierung. Gleich nach Antritt seiner Regierung berief er Herrn v. T. zum Auditor bei der Justiz-Canzlei; 2 Jahre später beförderte er ihn zum Kammerherrn und zum Rathe bei der Justiz-Canzlei. Mit dem Fürsten mußte er jeden Abend 3 Stunden Whist spielen, und das 11 Jahre lang. Daneben lernte er noch Englisch und studirte gründlich Naturwissenschaften.

1801 übertrug man ihm das Referat in Schulsachen. Bei der ersten Schulrevision machte er eine beschämende Erfahrung. Er tadelte den Lehrer, nannte seinen Unterricht ein mechanisches Abrichten. Als

dieser ihn aber bat, er möge ihm doch sagen und zeigen, wie er's besser zu machen habe, vermochte er das nicht. Jetzt besprach sich v. Türk fleißig mit erfahrnen Schulmännern, nahm Urlaub auf ein halbes Jahr zu einer pädagogischen Reise, auf der er Tillich, Olivier, Pöhlmann und Pestalozzi kennen lernte. Bei Pestalozzi, der damals in München-Buchsee war, hielt er sich am längsten auf. Schon 1804 erschien von ihm eine Aufsehen machende Schrift: „Ueber zweckmäßige Einrichtung der öffentlichen Schul- und Unterrichtsanstalten als eines der wirksamsten Beförderungsmittel einer wesentlichen Verbesserung der niederen Volksclassen — mit vorzüglicher Rücksicht auf Mecklenburg". Er deckte mit Freimuth die Schäden des damaligen Schulwesens auf. „Elende, enge, niedrige Schulzimmer, darin eine verdorbene Luft, große Unreinlichkeit, da nicht selten die Schulstube zugleich Wohnzimmer, Werkstätte und Stall für das Federvieh ist; unwissende Lehrer, zu denen man meist invalide Soldaten, verdorbene Schreiber, Wirthe, Bedienten wählt": das mit seinen eigenen Worten die mecklenburg'schen Schulzustände jener Zeit. Pestalozzi'sche Liebe erfüllte sein Herz, wie das Motto zu der oben genannten Schrift bewies: „nicht mir, sondern den Brüdern". Das Leben am Hofe behagte ihm jetzt nicht mehr; er wollte fortan für's Volk leben und wirken. In Vorträgen machte er Lehrer und Geistliche mit den pestalozzi'schen Grundsätzen bekannt; sammelte eine Schaar von Knaben um sich, die er regelmäßig unterrichtete. So wurde der Justizrath auch ein wackerer Schulmann.

Auf seiner pädagogischen Reise hatte er die Prinzen von Oldenburg kennen gelernt, und so kam es, daß er Ende des Jahres 1805 unter vortheilhaften Bedingungen — mit einem Jahresgehalt von 1400 Thalern — als Justiz- und Consistorialrath nach Oldenburg berufen ward.

Kaum dort angekommen, sammelte er abermals eine Schaar von Kindern um sich, die er täglich zwei Stunden unterrichtete; auch nahm er einige junge Leute zu vollständiger Erziehung in sein Haus. Er gewann die pädagogische Thätigkeit so lieb, daß er nach einigen Jahren bat, man möge ihm die Arbeiten als Justizrath abnehmen und ihm nur die Consistorialsachen lassen. Der Fürst hatte aber T.'s Beschäftigung mit Unterricht und Erziehung schon längst mißfällig vermerkt, darum wurde sein Gesuch abgeschlagen, dafür ihm aber ein höheres Staatsamt zugesagt und außerdem Aussicht auf die erste Stelle in der Verwaltung des Landes eröffnet, jedoch unter der Bedingung, daß er von seiner Lehrthätigkeit gänzlich lasse. Da v. T. das nicht wollte, wurde er 1808 ohne Pension aus dem oldenburg'schen Staatsdienste entlassen. Seine Liebe für Menschenbildung hatte also eine schwere Probe zu bestehen gehabt, aber sich als durchaus lauter und edel erwiesen.

v. Türk ging nun wieder zu Pestalozzi, der jetzt in Yverdun wirkte. Pestalozzi nahm ihn überaus herzlich auf. v. T. hatte von

seinem ersten Besuch in München-Buchsee her so gute Eindrücke von der Person und dem Werke Pestalozzi's, daß ihm dieser schweizer Pädagog bis dahin in allem ein Ideal war. Das pestalozzi'sche Institut in Yverdun entsprach aber diesem Ideal leider nicht mehr; Unfriede herrschte da unter den Lehrern, dem Lehrplan fehlte die Einheit. Er schloß sich enger an Joseph Schmid an, übernahm den Unterricht in Naturgeschichte in der obersten, die Denk- und Sprechübungen in der untersten Classe. Er wollte versuchen, ob Pestalozzi's Idee, die dieser im „Buch der Mütter" ausgeführt, sich in der Schule praktisch ausführen lasse; denn Pestalozzi's Ausführung schien ihm verfehlt. Sein Buch: „Die sinnlichen Wahrnehmungen als Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache" — ist eine Frucht des Unterrichts in Pestalozzi's Anstalt.

Zwischen Pestalozzi und Türk trat mit der Zeit eine Spannung ein, die sich je mehr und mehr steigerte. Es handelte sich zwischen beiden um principielle Differenzpunkte. Pestalozzi behauptete: „Jeder Schüler oder Lehrling der Methode, der einen Schritt vorwärts gethan, kann einem andern nachhelfen, der diesen Schritt noch nicht gethan hat, und so, wenn man sich den Gang des Unterrichts durch eine Leiter dargestellt denkt, wird immer der, der auf einer oberen Stufe steht, den, der auf der nächsten vorhergehenden Stufe sich befindet, zu unterrichten vermögen." v. Türk war anderer Meinung. Wer unterrichten wolle, müsse das Ziel, zu dem er die Schüler führen wolle, kennen und den Weg ganz überschauen, um dahin zu gelangen. Pestalozzi behauptete ferner, daß jedem Lehrer vollkommene Freiheit gelassen werden müsse in dem Unterrichtsfache, das ihm anvertraut sei, nach seiner beßten Ueberzeugung zu verfahren; wogegen v. T. der Meinung war, daß in einer Unterrichtsanstalt von mehreren Classen für jede Classe und für jeden Zeitraum ein Anfangs- und ein Endpunkt bestimmt sein müsse, bis wohin die Schüler in der gegebenen Zeit gelangen müßten, damit sie nachher in eine folgende Classe übergehen könnten, die da fortzufahren hätte, wo die vorige aufgehört. Kurz: v. T. wollte für eine wohl organisirte Anstalt einen wohl organisirten Lehrplan; Zerfahrenheit und Willkür waren ihm zuwider.

Diese und andere Differenzen führten endlich zur Trennung. v. T. gründete in Vevey, am Genfer-See gelegen, eine eigne Anstalt. Hier lebte er im Kreise einer zwar kleinen, aber durch seine Liebe und seinen Eifer glücklichen Kinderschaar. Unter seinen Schülern war auch ein Sohn des Wilhelm von Humboldt. Durch Humboldt's Empfehlung kam v. T. später nach Preußen.

1815 erhielt er in Preußen das Amt eines Regierungs- und Schulraths in Frankfurt a. d. O., wurde aber von da schon nach fünf Vierteljahren nach Potsdam versetzt. Hier war der Oberpräsident von Bossewitz sein Gönner. Dieser verschaffte ihm später, als die amtlichen Arbeiten sich zu sehr gehäuft, dadurch Erleichterung, daß er ihm den Seminar-

director Striez zum Gehülfen beigab. v. T. konnte aber mit Striez nicht harmoniren, und steigerte sich die Spannung zwischen beiden bis dahin, daß von T., obwol an Geist und Körper noch frisch, in einem Alter von 59 Jahren freiwillig in den Ruhestand trat, um sich ausschließlich der Pflege seiner Stiftungen zu überlassen.

v. T. schied mit Wehmuth aus seinem amtlichen Wirken, aber nicht ohne Befriedigung im Hinblick auf die Früchte seines Wirkens. Er selbst schreibt darüber: „Eine neue, schönere Welt ist mir aufgegangen, und ich bin, was gewiß wenige mit Wahrheit sagen können, vollkommen glücklich. Wohin sich meine Schritte lenken, stets ist es mir vergönnt, Gutes zu wirken. Fahre ich in eine Stadt, so kann und darf ich mir sagen: Auch ich habe redlich beigetragen, daß diese Jugend jetzt glücklicher ist, daß ihr Geist und Gemüth besser ausgebildet wird, daß sie reifer werden für das himmlische Reich.“ Das Reich Gottes zu fördern, war ihm ein seliger Beruf. Darum hielt er auch von der biblischen Geschichte so hoch. Er erklärte sie als die Grundlage alles Geschichtsunterrichts.

Die oben erwähnten Stiftungen anlangend, so hat sich Herr v. T in diesen bleibende Denkmale seiner thätigen Menschenliebe gesetzt. Wir machen nur folgende namhaft:

1. Die Schullehrer-Wittwenkassen zu Sorau, für die Regierungsbezirke Frankfurt und Potsdam.

2. Die Friedensgesellschaft zu Potsdam, gestiftet am Reformationsfeste 1818. Diese Gesellschaft war ein Verein zur Unterstützung talentvoller, aber unbemittelter Jünglinge, welche sich der Kunst oder den Wissenschaften widmen wollten.

3. Das Civil-Waisenhaus zu Potsdam. Den ersten Fonds gewährte der Verkauf einer dem Herrn v. T. gehörigen werthvollen Gemäldesammlung.

4. Das Waisenhaus zu Klein-Glienicke bei Potsdam, für verwaiste Kinder aus den Classen der Gewerbetreibenden, der Elementarlehrer und der niedern Staatsbeamten.

5. Der Fonds zur Erziehung und Unterstützung verwaister Mädchen.

Wir schließen diese Biographie mit Worten aus einem Briefe an Hergang, in dem v. T. sich kurz vor seinem Tode über seine Anstalten und die gesegneten Früchte derselben unter Anderm also ausspricht: „Die Motive, die mich zu den milden Stiftungen, welche von mir ausgegangen sind, veranlaßten, die Mittel und Wege, durch die es mir möglich wurde, ohne eignes Vermögen, ohne Rednergaben, zu wirken, was geschehen ist, werden in meiner (Selbst-) Biographie eine Stelle deßhalb finden, um andere reicher Begabte zu veranlassen, Aehnliches zu versuchen. Ich stehe im 73. Jahre, am Rande des Grabes, jetzt körperlich sehr leidend, aber im Gemüthe zufrieden und glücklich, weil alle meine Bestrebungen, der Bildung und Veredelung der Mitbürger gewidmet, einen Erfolg gehabt haben, der meine Hoffnungen weit übertraf. Schon sind mehrere Zöglinge als Prediger, Justiz-Beamte, Aerzte, Bureau-Beamte, Zimmerleute, Baumeister, Lehrer, Officiere in Thätigkeit.“ — Wenige Monate

später starb Türk. „Nicht mir, sondern den Brüdern" — war die Losung des edlen Mannes. Darum gehört auch er zu den Auserwählten Gottes, von denen „der Geist spricht, daß sie ruhen von ihrer Arbeit und ihre Werke folgen ihnen nach."

XIV. Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg
und
Johann Friedrich Wilberg.

Warum diese beiden zusammen? Rochow genuit Wilberg, Wilberg genuit Diesterweg et fratres ejus. Wilberg, dieser „Nestor der rheinländischen Schulmänner", ist also der geistige Vater von Diesterweg; daher eine Verschmelzung der Biographien beider gerechtfertigt erscheint.

1. Diesterweg's Jugend, Bildungsgang und erstes amtliches Wirken.

Adolph Diesterweg wurde geboren den 29. October 1790 zu Siegen im Nassauischen, woselbst sein Vater Amtmann war. Seine Schul- und Gymnasialbildung empfing er in seiner Vaterstadt. Die Eigenart merkwürdiger Männer kündigt sich gewöhnlich schon in ihrer Jugend durch charakteristische Züge an. Daß Diesterweg kein Stubengelehrter werde würde, ließ schon der Knabe und Jüngling erkennen. Die lateinische Schule zu Siegen beschäftigte seinen regen Geist keineswegs genug; aber thätig mußte er sein. In den freien Zeiten trieb es ihn hinaus in Thal und Feld, auf Berge und in Wälder; am Leben der Natur bildete sich früh sein Sinn für die Natur. Aber ebenso gern weilte er in Schmelzhütten und andern Werkstätten. Beim Seiler drehte er das Rad, beim Hufschmied hielt er den Fuß des Pferdes, und ließ sich für diese Dienstleistungen zur Belohnung Geschichten von der Wanderschaft der Handwerksmeister erzählen. So zeigte er schon in früher Jugend gleiches Interesse für Wissenschaft und für das praktische Leben. Dieser Trieb nach vielseitiger Bildung bekundete sich auch in der Wahl seiner academischen Studien; denn er trieb auf den Universitäten zu Heilborn und Tübingen mit gleichem Eifer Theologie, Philosophie, Mathematik und Naturwissenschaften.

Nach Vollendung seiner Studien nahm D. 1811 eine Hauslehrerstelle in Mannheim an. Doch blieb er hier nicht lange; schon 1812 wurde er zweiter Lehrer am Gymnasium zu Worms, 1813 Lehrer an der Musterschule zu Frankfurt, wo ihn einer der vorzüglichsten Schüler Pestalozzi's, de l'Aspée, für Pestalozzi's Ideen gewann und begeisterte. So wurde er Pestalozzianer. 1818 kam D. als Lehrer an die lateinische Schule zu Elberfeld. In Elberfeld wirkte Wilberg, ein Großmeister der Lehrkunst aus der Rochow'schen Schule. Mit Wilberg, den er schon 1811 kennen und lieben gelernt, schloß er jetzt einen

Freundschaftsbund auf Lebenszeit. Wilberg's Leben ist lehrreich und erbaulich, besonders für arme strebsame Jünglinge, die daraus lernen können, wie Gott der Herr „Weg aller Wegen" hat, um Niedrige zu erhöhen und reich zu machen.

2. Johann Friedrich Wilberg wurde geboren 1766 in Ziesar im ehemaligen Herzogthum Magdeburg. Seine Eltern waren ganz arm. Dazu wurde er sehr früh auch noch vaterlos. Der geistig begabte Knabe strebte nach Höherem; allein — es fehlte im Orte an einer guten Schule, aber auch an den äußeren Mitteln, gute Schulbildung anderweit zu erlangen. Der arme Bursche mußte froh sein, nach seiner Confirmation bei einem Schneider als Lehrling ein Unterkommen zu finden. Wie zufällig kam ihm da die Schrift zur Hand: „Heinrich Stilling's Jugend, Jünglingsjahre und Wanderschaft." Beim Lesen dieser erwecklichen Schrift ging ihm ein Hoffnungsstrahl auf; er sagte sich: „der Gott, der den armen Knaben Stilling so wunderbar geführet, der kann auch deine Wünsche erfüllen". In diesem guten Vertrauen legte er sich mit erhöhtem Eifer auf's Lesen und Lernen. Er opferte für diesen Zweck gern einen Theil des diesem Alter nöthigen Schlafs. Dem Lernen zu lieb brach er sich auch von leiblicher Nahrung ab, indem er für die Dreier, die er zur Beschaffung des Frühstücks erhielt, sich Licht kaufte, um in seiner engen kalten Dachkammer arbeiten zu können. Tisch und Stuhl gab es da nicht: er setzte sich auf die Dielen, ein Bret auf seinen Schoß gelegt, diente ihm als Tisch. Nun mußte es sich fügen, daß der arme Lehrbursche dem Prediger Rudolph in Krahn bekannt wurde. Dieser empfahl den strebsamen jungen Menschen dem Domherrn von Rochow, der ihn sofort nach Reckan kommen ließ, um ihn zum Lehrer zu bilden. In der Musterschule zu Reckan wurde Wilberg ein Musterlehrer. Seine erste Anstellung erhielt er in Overdyk; von da kam er nach Elberfeld. Hier war er zuerst Lehrer an der dasigen Armenschule; darauf wurde er Vorsteher einer Privat-Erziehungsanstalt, zuletzt Director an einem Bürgerinstitut. Seine Treue leistete in allen diesen Stellungen Großes und verschaffte ihm allgemeine Achtung. Daneben fand er auch Zeit, sich in Sprachen und verschiedenen Wissenschaften gründlich fortzubilden. Er brachte es darin so weit, daß er das Examen zum Doctorat der Philosophie mit Ehren bestand.

In seiner Lehrthätigkeit huldigte W. den Grundsätzen der Rochow'schen Schule — also dem Princip bildenden Unterrichts, wie folgende sinnige Stelle aus seinen Schriften erkennen läßt: „Der Verstand des Kindes soll nicht ein Kornboden werden, auf welchen das Korn zwar geschüttet wird, aber nicht Frucht bringen kann, sondern ein Aehrenfeld, das gepflügt und zur Aussaat vorbereitet, die einzelnen Körner aufnimmt, bewahrt und in sich fruchtbar werden läßt."

Um Wilberg, diesen Meister der elementaren Lehrkunst, sammelten sich viele strebsame Lehrer aus Elberfeld und der Umgegend, denen er in sonnabendlichen Conferenzen Vorträge über Erziehung und Unterricht

hielt. Auch der academisch gebildete Diesterweg nahm regelmäßig an diesen Versammlungen Antheil, fand hier viel Anregung und Förderung für seinen Beruf. In den strebsamen Elementarlehrern lernte er den Stand der Schullehrer achten und das Elementarschulwesen lieb gewinnen. Von den von Wilberg geleiteten Lehrerversammlungen schreibt er also: „Wir wurden alle ermuthigt und gekräftigt durch Klarheit der Gedanken, durch Fülle der Erfahrungen, durch aufstrebenden Lebensmuth und Begeisterung für das Wirken des erziehenden Lehrers, sowie durch heitern Scherz und entfesselte Rede. Wer hier nicht aufgerüttelt wurde aus dumpfem Schlafe, nicht belebt für angestrengte Thätigkeit im edlen Berufe, wem hier nicht aufging die Liebe zu lichtvoller Wahrheit und Wärme des Gemüths: der dürfte wol überhaupt unempfänglich gewesen sein für diese hohen Dinge.“ D. rühmt weiter von W., derselbe sei ein Meister in der Anregung klarer Anschauungen, in der Entwicklung bestimmter Begriffe, in der Ausprägung der Vorstellungen in bestimmten Worten, wie in der Aufregung der Gefühle für das Edle und Gute gewesen, ein Todfeind alles Vielerlei, alles Unnützen, nach seinem Wahlspruch: „Eines ganz und recht.“*) Seine Methode war anregend, entwickelnd; er verlangte vom Lehrer, daß er es verstehe zu specialisiren und zu individualisiren, statt zu generalisiren? Er haßte alles Weibische und verlangte ohne Raisonnement von den Kindern schnellen und unbedingten Gehorsam, Respect und Ehrfurcht. Die Erinnerung an diesen herrlichen Mann begeisterte D. noch im Alter zu dem pietätvollen poetischen Ausruf:

„Fürwahr, es war ein Gloria,
Wenn einem der in's Auge sah'.“

Das ist der Wilberg, von dem Diesterweg sagt, daß er gleich bei der ersten Begegnung von ihm „einen unauslöschlichen Eindruck empfangen habe.“

Wie Rochow, so trug auch Wilberg in seinem Busen ein Herz für Lehrerwittwen und Lehrerwaisen. Darum gründete er eine Lehrerwittwenkasse, der er viel Zeit und Mühe opferte, die aber auch zu seiner großen Freude herrlich gedieh; denn ihr Stammcapital stieg noch bei seinen Lebzeiten über 12,000 Thlr. an. Doch wir wenden uns von diesem „Nestor der rheinländischen Schulmänner“ nun wieder zu Diesterweg.

3. Diesterweg als Seminardirector — in Mörs von 1820 bis 1831, in Berlin von 1831 bis 1847.

Gute Lehrer machen gute Schulen. Das war dem Diesterweg ein Axiom. Er spricht sich darüber also aus: „Wo das Schulwesen verfallen ist, ist es durch die Lehrer verfallen; wo es sich gehoben hat,

*) Aehnlich lautete der Wahlspruch des Rector Christian Ferdinand Schulze in Gotha († 1850): „Lieber in Einem ausgezeichnet, als in Vielem mittelmäßig.“

hat es sich durch die Lehrer gehoben. Es gibt keinen andern Weg. Darum ist die Hauptaufgabe eines Seminars möglichst hohe, gründliche Geistesbildung; denn nur geweckte, denkende, selbstständige, folglich prüfende, untersuchende, reife Menschen sind des Lehramts fähig." Bei solchen Anschauungen finden wir es ganz begreiflich, wenn D. den Lehrerbildungsanstalten das regste Interesse zuwandte und den Wunsch hegte, sein Leben einer solchen Anstalt widmen zu können. Dieser Wunsch sollte sich bald erfüllen. 1820 wurde ein in Mörs bereits bestehendes Privat-Seminar von Seiten der Regierung zu einer königlichen Anstalt erhoben und neu organisirt. D. bewarb sich um das Directorat und erhielt es. In der Fülle seiner Kraft stehend, übernahm er seinen neuen Beruf mit dem Vorsatz, das Mörs'er Seminar zu einer Musteranstalt zu erheben. In der That ließ sich auch bei seiner Tüchtigkeit und Energie etwas Rechtes erwarten.

Also: das evangelische Lehrerseminar zu Mörs sollte ein Musterseminar werden. Um das zu werden, mußte es a. evangelische Lehrer erziehen, b. Lehrer bilden, nämlich solche, die in Wahrheit waren, was ihr Name besagt: **Lehrer.**

Lassen wir vor der Hand die religiöse Aufgabe des Seminars bei Seite liegen, und fassen wir vorerst nur die wissenschaftlich praktische in's Auge. Ein Lehrseminar soll Lehrer bilden, die wirklich lehren können, wir meinen natürlich mustergültiges Lehren; denn zwischen Lehren und Lehren ist oft ein gewaltiger Unterschied. Der Lehrerberuf ist eine praktische Thätigkeit, aber er ist das nicht ausschließlich. Wissen und Können müssen sich im Lehrer harmonisch einen zu gegenseitiger Förderung. Theoretisches Wissen allein macht Niemanden zum guten Lehrer; es ist nur ein Mittel zum Zweck, aber als Mittel werthvoll und nothwendig. Im Seminar ist die Seminarschule die rechte Werkstatt; hier müssen die Seminaristen musterhaften Unterricht hören und zum guten Lehren planmäßig angeleitet werden. Wenn Seminaristen von der Schule ihrer Bildungsanstalt das Ideal einer guten Schule so frisch und lebendig mit hinwegnehmen, daß sie es mit Eifer in ihren Schulen zu verwirklichen suchen: dann wird auch ihr wissenschaftliches Streben nie ruhen. Fortbildung für den Beruf wird so gewiß ihre Losung bleiben, als gute Praxis ohne gründliches Wissen nicht zu denken ist. Diese Grundsätze hat der Verf. in seiner Reformschrift: „Die Seminarnoth und ihre Abhülfe" — schon 1851 ausgesprochen, und er huldigt ihnen noch heute. Diesterweg steht in der Hauptsache ebenso, wie folgendes Citat beweist, das Seminarlehrer mit stiller Erwägung lesen mögen.

„Die Bildung künftiger Lehrer zerfällt in eine theoretische und eine praktische, d. h. sie erhalten selbst Unterricht und sie sollen das Unterrichten lernen. Beides liegt nicht außer, sondern in einander; der Unterricht der Seminaristen selbst ist ganz praktischer Art

und Natur. Alles bezieht sich auf ihre Bildung zur bewußten Praxis des Unterrichts. Wie der Handwerker, der Künstler ꝛc. sich vorzugsweise in einer Künstlerwerkstatt tüchtig ausbilden, so der Schullehrer durch eine Musterschule.*) Sein Beruf ist ein praktischer. Die Trennung des Wissens in Theorie und Praxis hat für ihn gar keine Geltung. Es gibt für den Schullehrer keine Bildung durch reine Theorie. Dieselbe führt ihn von seinem Berufe ab. Das wesentlichste Bedürfniß einer Bildungsanstalt ist darum eine **musterhaft eingerichtete Schule.**"

Diese wohlerwogene Würdigung der theoretischen und praktischen Seminarbildung muß man der Gegenwart eindrücklich in Erinnerung bringen; denn unleugbar häuft man in manchen Seminaren die Stoffmassen bis zum Erdrücken, während dagegen die praktische Bildung oft zu sehr in den Hintergrund tritt. Das eigentliche Seminar wird da fast zur Academie; die Seminarschule erscheint mehr als eine Nebenanstalt. Wohin muß das führen? Dahin, daß Lehrer gebildet werden, die viel und mancherlei wissen, aber — nicht lehren können. Das Wissen ist nothwendig; aber das Können ist doch die Krone und behält den Preis. Daß dieß auch Diesterweg's Meinung war, wollen wir erweisen.

Ein Seminardirector, dem es am Herzen liegt, in seinem Seminar eine Musterschule zu haben, muß selbst ein Musterlehrer sein; denn nur dann kann er recht beurtheilen, was eigentlich mustergültiger Unterricht ist. Ferner muß er den glücklichen Instinct haben, für seine Seminarschule Musterlehrer ausfindig zu machen.

Ueber Diesterweg's Meisterschaft in Ausübung der Elementarmethoden berichtet ein competenter Zeuge — Inspector Dr. Hibeau — also: „Es war uns immer ein Hochgenuß, Diesterweg unterrichten zu hören. Man muß dabei gewesen sein, wie die Knaben in fortwährender Spannung blieben und nicht Zeit hatten, ihre Augen auch nur einen Moment von ihm abzuwenden. Schlag auf Schlag fielen Fragen und Antworten. Die armen Jungen kamen kaum zum Sitzen; sie blieben in beständiger Schwebe über den Bänken; denn sie wollten alle antworten. Unthätigkeit des Geistes ist nicht denkbar. Die Frage ist an alle gerichtet, und wer den Finger nicht erhebt zum Zeichen, daß er die Antwort wisse, macht sich der Unaufmerksamkeit verdächtig."

Diesterweg hörte gern Musterlehrer; wo er einen fand, da weilte er, um von ihm zu lernen. Der lehrgeschickte Wilberg war sein Ideal. Aber es gab am Rhein noch andere Musterlehrer. Bald nach seinem Amtsantritt in Mörs besuchte Diesterweg das Seminar zu Soest. In der Elementarclasse der Seminarschule fand er einen Lehrer, den er noch über Wilberg stellte und von dem er noch 25 Jahre später schreibt, daß er keinen zweiten von gleicher Tüchtigkeit kennen gelernt

*) Ganz so lehrte schon Amos Comenius.

habe. „Nie — so schreibt er da — hatte ich so etwas gehört: solches Eingehen in den Anschauungskreis der kleinsten Kinder, solche anziehende Weise, mit ihnen zu sprechen, solche Fertigkeit, ihnen gute Antworten zu entlocken, solche Freudigkeit und Freundlichkeit der Kinder"*).

„Einen Glanzpunkt des Berliner Seminars — sagt Diesterweg's neuester Biograph, Seminarschullehrer Strauß in Altdorf — bildete die Seminarschule. Sie hieß in Berlin nur die „Diesterweg'sche" und erfreute sich bald eines so großen Rufes, daß die gebildetsten und hochgestelltesten Familien sich beeilten, ihr ihre Söhne anzuvertrauen."

Das Lesen, überhaupt das Sprechen ist ein guter Gradmesser des Bildungsstandes einer Schule. Rector Burgwardt berichtet über die Berliner Seminarschule, wie sie unter Diesterweg war: „Ich habe nirgends ein verständigeres, ausdrucksvolleres, kurz: schöneres Lesen gefunden, als in der Berliner Seminarschule; aber dort wurde auch wirklicher Lese- und daneben wiederum eigentlicher Sprachunterricht ertheilt."

Es war darum für Diesterweg ein Wonnegefühl, wenn er für seine Seminarschule ein ausgezeichnetes Lehrtalent gewinnen konnte. Ein solches hatte er an dem Lehrer Gabriel, über dessen Werth und Wirken er also urtheilt: „Einen der vorzüglichsten Lehrer der Schule erhielten wir in Carl Eduard Gabriel. Die Blüthe und das öffentliche Vertrauen, daß sie sich schnell erwarb, verdanken wir hauptsächlich ihm. Kein Fremder, der die Anstalt besuchte, verließ seinen Unterricht unbefriedigt. In dem öffentlichen Examen glänzte vorzugsweise seine Classe, und das Publikum betrachtete das lebendige, stille Thun mit freudigem Erstaunen. Ich gestehe, daß ich manchmal mit Rührung diesem erhabenen Beispiel beigewohnt. Denn was kann es Erregenderes geben, als den Anblick, wenn der Geist in der Stille, gleich dem Halme in befruchtender Mainacht, Knoten bildet und sich Knospen und Blüthen ansetzen für dereinstige Frucht."

Auf die Lehranweisungen der Seminaristen hat Diesterweg nach dem Zeugniß seiner Schüler großen Fleiß verwendet. Oberlehrer L. Rudolph, einer seiner tüchtigsten Schüler, berichtet darüber wie

---

*) Der Verf. war als Seminarlehrer in Dresden amtlich verpflichtet, den Unterricht in der Elementarclasse der Seminarschule zu leiten und junge Hilfslehrer, die von zwei zu zwei Jahren wechselten, in die Methoden der Elementarclasse einzuführen. Bei mehrern ist ihm das vortrefflich gelungen. Er hat es auch erlebt, daß ein Holstein'scher Seminardirector, der schon den Postschein zur Weiterreise gelöst, um eines vorzüglichen Elementarlehrers willen — sein Name hieß Vetterich — noch einen Tag in Dresden verblieb. So sind auch aus dem Waldenburger Seminar eine Anzahl Elementarlehrer hervorgegangen, die einen durchaus mustergültigen Unterricht gaben und geben. Der Verf. räth allen seinen Schülern, die Gelegenheit, gute Elementarlehrer zu hören, ja nicht zu versäumen, und nennt ihnen gern Wiedemann in Dresden, Klauwell in Leipzig.

folgt: „Nie duldete es Diesterweg, daß wir die abstracten Resultate einer Wissenschaft als fertige Wahrheiten an die Kinder heranbrachten, sondern des Schülers geistiger Standpunkt mit seinen Mängeln und Schwächen, wie mit seinem Fühlen und Wollen, mußte der Ausgangspunkt unseres didaktischen Verfahrens sein. Mit den Kindern gemeinsam mußten die Wahrheiten gesucht und die Ergebnisse festgestellt werden; daher deren innere Freude am Unterricht, daher ihre Lust zur Selbstthätigkeit, daher ihre Sicherheit im Antworten. Wer den Prüfungen der Seminarschule beiwohnte, merkte deutlich, daß die Schüler nicht hersagten, was sie gelernt, sondern daß ihre Antworten der unmittelbare organische Ausdruck ihrer geistigen Thätigkeiten waren."

Daß Diesterweg auch im Seminar einen anregenden, bildenden, formell mustergültigen Unterricht gegeben haben werde, ist selbstverständlich. In materieller Hinsicht hielt er Maß. In seiner Schrift: „Zur Lehrerbildung" sagt er z. B. in Beziehung auf die Naturwissenschaften: „Offen gestanden, wir lehren in manchen Seminarien von Mineralien, Pflanzen und Thieren schon viel zu viel, von zu vielen Species, Gattungen und Familien. Wahre Lehrer beschränken den Stoff auf das Nothwendigste, auf die bleibende Grundlage alles Wissens, und treiben diese gründlichst. Was er weise verschweigt, zeigt mir den Meister, nicht nur des Styls, sondern auch des Lehrens."

Dr. Diesterweg legte viel mehr Werth auf denkende Verarbeitung der Stoffe — auf formale Geistesbildung. Der schon genannte Dr. Hibeau, Inspector an dem Louisenstift in Berlin, berichtet nach dieser Seite hin von seinem Lehrer Diesterweg: „Wir Seminaristen kamen bald zu der Einsicht, daß die neue Parole hieß: Arbeiten, ohne Unterlaß tüchtig arbeiten; es wurde beständig „scharf geschossen". Wer nicht mitkam, war zu beklagen. Des Meisters vorherrschende Methode war die heuristische, wir sollten suchen und finden lernen; von Vor- und Nachmachen war keine Rede. Sehen, hören, denken — diese Trias machte den eigentlichen Kern unserer täglichen Thätigkeit aus. Des Lehrers Loos ist Arbeit, fortgesetzte saure Arbeit — unter ihm haben wir gelernt, vor keiner Arbeit auf dem Felde der Erziehung und des Unterrichts zurückzuschrecken."

Wie dem Diesterweg Unklarheit im Unterricht, so war ihm auch Schlaffheit in der Zucht ganz zuwider. „Als Hauptmittel zur Erziehung betrachtete Diesterweg den Unterricht und zwar den strengen Unterricht, sodann die That oder das Exempel, und endlich die Disciplin, ohne welche keine Gemeinde, kein Haus, kein Staatswesen, keine Schule gedeihe. Die gute Disciplin stehe höher als die gute Doctrin." Er selbst war (nach dem Urtheil seiner Schüler) äußerst pünktlich und hielt auf Pünktlichkeit. „Gewissenhafte Pünktlichkeit war ihm eine Haupttugend, eine Hauptzierde des Lehrers." Weiter berichtet ein anderer seiner Schüler: „Hatte ein junger Lehrer beim Unterricht den Rock nicht zugeknöpft, so zog er sich harten Tadel zu. „Lotteriges

Wesen!" pflegte er dann zu sagen. Straff und grade sollte der Lehrer vor seiner Classe stehen, den Rock zu. Sprach Einer undeutlich, es sei als Schüler oder als Lehrer vor der Classe, dann brach aber gewiß ein hartes Wetter los. „Maulfauler Kerl" — das war das Geringste, deß er sich versehen konnte. Alles Unbestimmte war ihm ein Greuel. Ihm galt Lessing's Wort über Alles: „Die größte Deutlichkeit war mir immer die größte Schönheit". — So war Diesterweg auch entschieden für Internat. „Er hielt eine Universitätsstadt nicht passend für ein Lehrerseminar, und wollte, daß die Seminaristen nicht bei Bürgern wohnten, sondern zusammen im Seminar. In letzterm Falle gäbe es einen esprit de corps. Man solle für die Tüchtigkeit zuerst Einige ergreifen und durch diese Alle. Einer lerne vom Andern, Einer übe den Andern." Nach alledem darf man wol sagen, daß Diesterweg die Aufgabe eines Seminars nach der wissenschaftlich praktischen Seite tief erfaßt und mit glücklichem Erfolg durchgeführt hat.

Wenden wir uns nun zu der Frage, wie Diesterweg zum Glauben der evangelischen Kirche gestanden habe: so kann eine Antwort darauf kaum als nöthig erscheinen, weil Diesterweg nach dieser Seite hin eine zu bekannte Persönlichkeit ist. Indeß liegt auch hier geschichtliches Material vor und bei einem Pädagogen von so eminenter Bedeutung ist grade die religiöse Richtung von großer Wichtigkeit.

Von seinem Religionsunterricht in Mörs sagt D.: „Mit heißer Begierde und Verehrung lasen wir die Quellenschriften des Christenthums, aufmerksam alle Umstände, Verhältnisse und Beziehungen untersuchend und prüfend. Meine Seminaristen liebten diese Stunden, und ich erlebte mit hoher Freude, daß sie lebendiger, energischer und thätiger wurden." Das Wort Gottes bildet den Verstand und das Urtheil allemal bei allen, die es denkend erwägen; aber das ist im Religionsunterricht freilich nicht Hauptsache. Das gibt Diesterweg selbst zu, indem er weiter sagt: „Im Religionsunterricht hat der Verstand nicht die erste Stelle; dieser Unterricht muß nicht vom Verstand ausgehen. In den höchsten Angelegenheiten der Menschen haben nur die unmittelbaren göttlichen Aussprüche des Gemüths Geltung. Der Verstand hat keinen Sterblichen jemals zu einem rechtschaffenen, frommen, begeisterten Menschen gemacht. Alles, um dessentwillen es der Mühe werth ist, ein Erzieher zu sein, wurzelt einzig und allein in der Gemüthskraft des Menschen." — Ueber das Gebet spricht sich Diesterweg also aus: „Es gibt keinen mächtigeren Talisman gegen das Böse als die Gewohnheit, mit Gott umzugehen. Das Gebet ist eine unerschöpfliche Quelle des Trostes, der Ermuthigung, der Belebung des Glaubens und der Liebe. Das ist kein rechtschaffener Lehrer, der nicht in der Schule seines Berufes beten wollte!" Diesterweg empfahl den Lehrern zu ihrer Weiterbildung neben andern geeigneten Büchern auch die h. Schrift zu lesen. Er tadelte einen Lehrer, der die h. Schrift

à la Dinter erklärte, indem er bemerkte: „auf diese Weise beraube man viele Stellen ihrer wahren Weihe und Würde." Diese Aeußerungen bekunden eine gewisse religiöse Wärme. In den Rh. Blättern von 1849 finden wir einen in Grundlinien gezeichneten Lehrgang für den Religionsunterricht der Volksschule, der noch Evangelium enthält. Wir können ihn leider nicht mittheilen*). Später betrat Diesterweg eine andere — eine mehr negirende Bahn. 1863 (also 3 Jahr vor seinem Tode) schrieb er: „Täuschen wir uns nicht: der geschichtliche Verlauf vom 16. Jahrhundert an bis zum 20. wird der sein: Confessionsschule, Simultanschule, confessionslose Schule. Die mittlere bildet den Uebergang, den wir bereits erreicht haben. Die confessionslose Schule bildet indessen noch nicht das Letzte. Sie ist nur nothwendig, um über die trennenden Unterschiede thatsächlich hinweg zu kommen; sie selbst führt zur letzten Stufe, zum gemeinsamen religiösen Unterricht aller Kinder." Diesterweg erhoffte also einen Religionsunterricht auf der allerbreitesten Basis — für Kinder von Eltern aller Glaubensrichtungen, bis hinab zu den pantheistischen Freigemeindlern. Wir halten einen solchen farblosen Religionsunterricht, wenn er noch so zu nennen, für ein Ding der Unmöglichkeit, dazu für eine Versündigung an den auf den Namen Jesu Christi getauften Kindern. Man denke sich nur einmal: ein christliches Kind, das schon vor seiner Schulzeit vom Heiland gehört, soll in der Schule 8 Jahre hindurch — etwa wegen etlicher Judenkinder, die sich mit in der Schule befinden — gar nichts von Christo hören (in Holland ist christlichen Lehrern gesetzlich untersagt, den Namen Jesu in der Schule zu nennen), während es doch zu Weihnacht allenthalben vom heiligen Christ hört und mit den Eltern das Christfest in Haus und Kirche feiert. Das Christenthum ist die schlechthin vollkommene Religion; die soll, die darf man in christlichen Schulen nicht schädigen.

Was die späteren Lebensschicksale Diesterweg's betrifft, besonders seine nicht ohne große Leidenschaftlichkeit geführten Kämpfe gegen die bekannten preußischen Schulregulative, seine unfreiwillige Emeritirung ꝛc., so verweisen wir auf die unten genannten Biographien.

Diesterweg war übrigens ein sehr fruchtbarer Schriftsteller. Wir nennen hier nur etliche Hauptwerke: Seinen Wegweiser für deutsche Lehrer — s. Populäre Himmelskunde — s. Schullesebuch — s. Rechenbuch — s. Geometrie — s. Pädagogischen Jahrbücher. — Ueber Diesterweg sind erschienen: S. Leben und s. Schriften von Langenberg; Biographie von M. Strauß. — Siehe außerdem die Biographien in Dr. Schmidt's Geschichte d. Päd. IV, und in F. Strack's Geschichte des deutschen Volksschulwesens.

---

*) Man findet ihn bei K. Strack, Geschichte des deutschen Volksschulwesens, S. 382. Uebrigens ein sehr empfehlenswerthes Buch, das zum Theil auch hier benutzt worden.

XV. Wilhelm Harnisch.

(Geb. 1787, gest. 1864.)

Wilhelm Harnisch zählt zu den bedeutendsten Pädagogen unseres Jahrhunderts. Mit ihm schließen wir unsere Geschichte des Erziehungswesens und damit unsere Schulkunde ab. Der Verf. hat hier das Lebensbild eines Mannes zu zeichnen, dem er, als seinem ehemaligen Lehrer, zu lebenslänglichem Danke sich verpflichtet fühlt. Manche werden erwarten, daß der Verf. aus eignen Anschauungen und Erfahrungen heraus eine besonders frische Biographie von dem sel. Harnisch liefern werde. Aber er war ja nur drei Jahre, und da nur als Schüler (von 1824 bis 1827) in seiner unmittelbaren Nähe. Ein junger Mensch im Alter von 17—20 Jahren vermag aber die Bedeutung und den Werth seiner Lehrer noch nicht nach Gebühr zu beurtheilen und zu würdigen. Hätte der Verf., wozu er zweimal Aufforderung gehabt, an der Seite Harnisch's einige Jahre als Lehrer gearbeitet, dann hätte er ihn mit reiferem Verständniß als Mensch, Lehrer und Erzieher beobachten und in dieser Lebensbeschreibung mehr selbsterlebte Züge geben können. So muß er sich in der Hauptsache auch bei dieser Biographie vorherrschend an gute Quellen halten.

Harnisch hatte am Abend seines thatenreichen Lebens sich vorgenommen, eine Autobiographie in drei Bänden zu schreiben. Die Titel sollten sein: „Mein Lebensmorgen" — „mein Lebensmittag" — „mein Lebensabend". In den hinterlassenen Manuscripten hat sich nur das Material zum ersten Theile gefunden, das von einem seiner wärmsten Freunde — dem ehrwürdigen Schmieder, Director des Prediger-Seminars zu Wittenberg, geordnet und zum Druck befördert worden. Wer diese Schrift gelesen, wird es schmerzlich bedauern, daß die andern Theile, von denen der zweite gewiß der gehalt- und lehrreichste gewesen sein würde, nicht zur Ausführung gekommen. Einen kleinen Ersatz für den „Lebensmittag" bietet die Schrift von Harnisch: „Das Weißenfelser Schullehrer-Seminar und seine Hilfsanstalten". (1838.) Außer den eben genannten Quellen liegen dem Verf. zur Benutzung noch vor: Schorn, das Seminar zu Weißenfels. Eine Gedenkschrift zum 14. October 1872, und: die Biographie in den „Pädagogischen Blättern für Lehrerbildung und Lehrerbildungsanstalten" — herausgegeben von Kehr. Aus diesen Quellen hat der Verf. geschöpft, hie und da aber auch eigne Eindrücke, Erlebnisse und Urtheile eingelegt.

1. Harnisch's Jugend, Bildungsgang und erstes Lehrerwirken — bis 1822.

W. Harnisch ist geboren 1787 in Wilsnack in der Priegnitz, im preußischen Regierungsbezirk Potsdam. Der Vater war ein biederer Bürger, von Profession Schneider. Im Elternhause genoß unser Harnisch eine liebevolle Erziehung, in der Ortsschule die gewöhnliche Schulbildung. Von 1800 bis 1806 besuchte er das damals nicht eben blühende, aber

nächstliegende Gymnasium zu Salzwedel. Ostern 1806 bezog er die Universität Halle, um daselbst Theologie zu studiren. Das Universitätsleben machte auf den strebsamen Jüngling einen so anregenden Eindruck, daß er den Vorsatz faßte, sich für die academische Lehrthätigkeit zu bilden. Wenig Wochen nach seiner Ankunft in Halle wurden ihm Lectionen im dortigen Waisenhause übertragen, so daß er neben dem Studium der Theologie auch pädagogisch thätig war. Das für Preußen so unheilvolle Jahr traf in seinen traurigen Folgen auch unsern Harnisch. Napoleon kam bald nach Halle, wo er die dasige Universität sofort aufhob. Der Student Harnisch nahm, um den Eltern in jener Nothzeit nicht beschwerlich zu werden, eine Hauslehrerstelle an, gab diese jedoch bald wieder auf, um seine Universitätsstudien in Frankfurt a. d. O. fortzusetzen. Hier blieb er nur bis 1808, durfte aber das Examen pro triennio bestehen. Hierauf wurde er Hauslehrer im Mecklenburg'schen. Noch im Jahre 1809 wandte er sich jedoch nach Berlin. Hier kam er an demselben Tage an, an welchem seine Freunde E. M. Arndt und L. Jahn eintrafen, die herzu geeilt waren, um Zeuge des Empfangs zu sein, den Berlin der Königsfamilie bereitet hatte. Nach dem für Preußen so schmachvollen Tilsiter Frieden hatte König Friedrich Wilhelm III. mit der königl. Familie in Königsberg residirt. Erst am 24. December 1809 kehrten sie nach Berlin zurück. Freude mit schmerzlicher Wehmuth gaben sich bei der gesammten Bürgerschaft kund. Junge Patrioten, zu denen auch Harnisch gehörte, vereinigten sich zu einem sogenannten „deutschen Bunde". Was Harnisch an seinem Theile zur späteren Erhebung Preußens mitgewirkt, übergehen wir hier.

Die Königin Louise war eine sehr warme Verehrerin von Pestalozzi. Sie hatte, wie schon oben bemerkt, dessen Schrift: „Lienhard und Gertrud" mit hoher Begeisterung gelesen und wünschte, daß die pestalozzi'sche Lehrart in allen preußischen Schulen eingeführt werde. Die Begeisterung für Pestalozzi war in Preußen überhaupt fast allgemein, besonders seit Fichte für die von Pestalozzi angestrebte bessere Volksbildung eingetreten. Viele edle Patrioten wanderten nach der Schweiz, um da an Ort und Stelle die neuen Ideen und Methoden kennen zu lernen. Unter diesen Männern war auch der tüchtige Theolog Dr. Plamann. Dieser Plamann errichtete nach seiner Rückkehr aus der Schweiz ein Institut in Berlin nach pestalozzi'schen Grundsätzen. Die Leistungen dieser Anstalt erregten in der Hauptstadt so großes Aufsehen, daß bei öffentlichen Prüfungen der Prüfungssaal die Menge der Besuchenden kaum fassen konnte. An dieser berühmten Anstalt wurde Harnisch 1810 Lehrer, durch Plamann zugleich Pestalozzianer, freilich nur ein mittelbarer, aber drum ein echter Jünger des Schweizer Meisters. In einem Kreise von unmittelbaren Schülern Pestalozzi's fragte man ihn einmal mit ironischer Miene, ob er denn auch ein Pestalozzianer sei? Rasch gab der Verletzte zur Antwort: „Ja, wenn man darunter einen Schulmann versteht, der weder in Gedächtnißwerk, noch in gegenstandslosen Verstandesübungen, sondern in allsei-

tiger Ausbildung des Menschen das Ziel pestalozzi'scher Bestrebungen und in der Liebe das Mittel findet, um sie zu erreichen." Diese Antwort war schlagend und besagte genug. Indeß wurmte jene Zweifelsfrage doch den jungen Mann; darum legte er sofort Hand an's Werk, seine Pestalozzianität auch durch eine Schrift zu bekunden. Diese Erstlingsschrift erschien 1812 unter dem Titel: „Deutsche Volksschulen mit besonderer Rücksicht auf die Pestalozzi'schen Grundsätze." Ueber diese Schrift urtheilt Harnisch als Greis: „Dieses Büchlein ist eigentlich das Programm oder der Entwurf meines öffentlichen Lebens. Nur das entschiedene Christenthum fehlt noch in diesem Entwurfe. Was aber vom Erziehen und Unterrichten darin gesagt ist, dazu kann ich mich größtentheils noch jetzt bekennen." Auch sprach Harnisch in derselben Schrift noch aus, daß vor allem gute Lehrerbildungsanstalten nöthig seien. Er hat beim Niederschreiben dieser Zeitforderung wol kaum geahnet, daß er sehr bald an eine Lehrerbildungsanstalt berufen werden und in diesem Berufe volle 30 Jahre wirken würde. Noch 1812 erhielt er die Designation als erster Oberlehrer an das ev. Schullehrer-Seminar zu Breslau. Das Directorium führte der ev. Consistorialrath Gaß, der jedoch dem Harnisch soweit freie Hand ließ, daß dieser de facto Director der Anstalt war.

In dem neuen Berufe gewahrte Harnisch bald, daß es für den Seminar-Unterricht in allen Gegenständen an guten Lehrbüchern fehlte. Ohne Lehrbücher lehrt sich's nicht gut. Diesterweg hat gewiß recht, wenn er sagt: „Besser ein unvollkommnes Lehrbuch als keins." Harnisch lernte lehrend die Seminarbedürfnisse je mehr und mehr kennen. Aus seinen sorgfältigen Präparationen gingen bald Lehrbücher für Seminarien und Volksschulen hervor. Von seinen Schriften, die er von 1812 bis 1822 herausgegeben, nennen wir nur die bedeutendsten.

I. Vollständiger Unterricht in der deutschen Sprache. Th. 1: Lautlehre; Th. 2: Wortlehre; Th. 3: Satzlehre; Th. 4: Aufsatzlehre.

II. Erste und zweite faßliche Anweisung zum vollständigen ersten deutschen Sprachunterricht.

III. Erstes und zweites Sprachbuch.

IV. Der Erziehungs- und Schulrath an der Oder. 6 Jahrgänge.

V. Das Turnen in seinen allseitigen Verhältnissen.

VI. Handbuch für das deutsche Volksschulwesen.

VII. Die Weltkunde, ein Leitfaden bei dem Unterricht in der Erd-, Mineral-, Stoff-, Pflanzen-, Thier-, Menschen-, Völker-, Staaten- und Geschichtskunde.

VIII. Schlesien. Ein Hülfsbuch für Lehrer und ein Lernbuch für Schüler.

Alle diese Schriften, die jetzt wol kaum noch viel in Gebrauch sein dürften, waren zu ihrer Zeit bahnbrechend, besonders die unter VII und VIII angeführten. In der Weltkunde huldigte Harnisch der sogenannten synthetischen Methode. Seminardirector Schorn schreibt darüber a. a. O. S. 10: „Der Gedanke einer zusammenhängenden, vom engsten Kreise des Wohnorts ausgehenden, zum Vaterlande und

Erdganzen fortschreitenden Erkenntniß ist eine glückliche Ausführung jenes berühmten pestalozzi'schen Satzes, daß im Nachahmen der Natur des Kindes Unterweisung keimartig in allmähligem, aber lückenlosem Fortschritt wachsen müsse zu sicherer Vollendung." Den nächsten Kreis der Weltkunde — die Heimathskunde, hat Harnisch für seine erste Heimath Schlesien, und später für die zweite, die Provinz Sachsen, bearbeitet. Für den zweiten Kreis, das deutsche Vaterland, hat Harnisch ein Unterrichtsbuch nicht verfaßt, wol aber für den dritten Kreis, die weite Welt, mit glücklichem Griff die weit verbreiteten und gern gelesenen „Reisen". Letztere, die den Titel führen: „Die wichtigsten neuen Land- und Seereisen für die Jugend" — begann Harnisch noch in Breslau. Es erschienen von 1821—1832 sechzehn Bände.

Harnisch war ein großer Freund pädagogischer Reisen. Das Wahre und Gute findet sich auch auf dem Gebiete der Pädagogik und des Schullebens nirgends in seiner Fülle; es participiren daran viele nach dem Maß ihrer Gaben. Eben deßhalb muß immer Einer vom Andern lernen. Harnisch bekennt von dem unmittelbaren Umgang mit namhaften Pädagogen und Methodikern reichen Gewinn gehabt zu haben.

2. Harnisch als Seminardirector in Weißenfels von 1822 bis 1842.

Harnisch war 35 Jahre alt, als er zum Director des Weißenfelser Seminars berufen ward. Er wirkte hier bis in sein 55. Lebensjahr, also in der schönsten Zeit seines Mannesalter. Das Weißenfelser Seminar war unter seinem vorigen Director Hansi fast verwildert und bedurfte daher einer durchgreifenden Reform. Harnisch war für diese Reorganisation der rechte Mann.

Vor Antritt des neuen Amtes bereiste Harnisch erst noch einige Seminare, um deren Einrichtungen kennen zu lernen, aber auch um sich drei begabte und lehrgeschickte Mitarbeiter zu suchen, wie er deren für verschiedene Fächer des Seminars bedurfte. Es gelang ihm, drei wackere junge Männer zu gewinnen: Ernst Hentschel vom Bunzlauer Seminar, Amadeus Stubba vom Potsdamer Seminar, August Lüben vom Seminar zu Neuzelle. Mit diesen drei jungen Männern zugleich trat er den 14. October 1822 sein neues Amt in Weißenfels an. Die feierliche Einführung geschah durch Zerrenner. Harnisch hatte seiner Antrittsrede den Spruch zu Grunde gelegt: „Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so wird euch solches Alles zufallen." Seine Rede machte tiefen Eindruck und gewann ihm die Herzen. Ein Schüler aus jener Zeit berichtet darüber: „Wir alle fühlten deutlich, es sei im Leben und Thun der Anstalt ein Wendepunkt eingetreten. Die meisten von uns sahen voll Hoffnung und Vertrauen der Zukunft entgegen, nur ein kleiner Theil unter den ältern mochte mit Bangigkeit die Blicke vorwärts wenden. Es galt ja ein Ablegen des alten und Anziehen eines neuen Menschen in Rücksicht auf Fleiß, Arbeit, Sitte und Zucht."

In welchem Geiste Harnisch im neuen Amte wirken wollte, verrieth

schon das Bibelwort, das er seiner Antrittsrede zu Grunde legte. Sein pädagogisches Princip erhellet weiter aus folgenden Sätzen seiner Schriften: „Die rechte Erziehung will in dem Weltbürger einen Menschen und in beiden einen Christen erziehen. Sie bildet den Zögling gleichmäßig für die drei Grundlebenskreise: für das Haus, den Staat und die Kirche aus." Anderwärts bekannte sich Harnisch zu dem pädagogischen Princip, das Kant mit den Worten gibt: „Eltern erziehen gemeiniglich ihre Kinder nur so, daß sie in die gegenwärtige Welt passen; aber der Grundgedanke der Erziehungskunst ist: Kinder sollen nicht dem gegenwärtigen, sondern dem zukünftigen bessern Zustande des menschlichen Geschlechts, also der Idee der Menschheit angemessen, d. h. christlich erzogen werden."

Harnisch forderte von einem rechten ev. Lehrer drei Stücke, die er das „goldene A=B=C" nannte. Es lautet bei ihm: I. sei ein Christ; II. besitze die gehörigen Kenntnisse; III. habe die gehörige Lehrgeschicklichkeit. Nach diesem „goldnen A=B=C" war denn auch das ganze Seminarleben in seinen Unterweisungen und seiner Zucht geordnet. Wir schließen, was wir hier noch zu geben gedenken, an dasselbe an.

I. Für das „goldne A" sorgte man in Weißenfels zunächst und hauptsächlich durch einen gründlichen biblischen Religionsunterricht, durch tägliche Hausandachten und regelmäßigen Kirchenbesuch. Was die Hauszucht betrifft, so galten da zwei apostolische Worte als feste Regel: „Gehorchet euren Lehrern und folget ihnen" — und: „Lasset Alles ehrlich und ordentlich zugehen." — Gute Zucht ist, wie in jedem Hauswesen, so auch in einem Seminar, zumal wenn es ein Internat von 60 bis 80, ja wol bis 120 und darüber Zöglinge, hat, durchaus nöthig. Diesterweg sagt ganz richtig: „Disciplin ist mehr als Doctrin." Die rechte Grenze zwischen Strenge und Milde ist freilich nicht immer leicht zu finden. In Weißenfels wog die Strenge über. Ein Schüler des Seminars, der später am Seminar als Lehrer gewirkt, spricht sich über die Disciplin der Anstalt also aus: „Das Regiment war im Ganzen ein strenges, nur nach dem eigenthümlichen Charakter eines jeden Lehrers verschieden gefärbt. In Harnisch, dem Leiter der Anstalt, war die Strenge am meisten sichtbar und fühlbar. Wie gegen sich selbst mit einem ernsten und festen Willen handelnd, so ließ er diesen Ernst, diese Festigkeit und Unbeugsamkeit uns bald merken und fühlen. Wir beugten uns unter seine Zucht, wenn auch nicht immer gern und willig; wir achteten und ehrten ihn, und das um so höher, da auch sein ganzer Unterricht Zeugniß davon gab, welch' ein reicher Schatz des Wissens und Könnens in ihm war, durch den wir gefördert wurden. Sein Vortrag fesselte unsere Aufmerksamkeit, und das wollten wir. Er gewann bald unser ganzes Vertrauen. Sein Auftreten war stets fest und ernst. Eins hätten wir noch gern an ihm gesehen: die Milde. Jedenfalls hätte er eine noch segensreichere Wirkung erzielt, wenn er schon damals seinen Erziehungsgrundsatz, den wir unter seinem Bilde finden, mehr geübt hätte. Dort heißt es: „Beim Erziehen sind, wie beim Ausbrüten der Küchlein, Stille und

Wärme nöthig." Die Stille und Ruhe war sichtbar, die Wärme und Milde waren nur in einem geringern Grade zu spüren. Eine spätere Zeit hat mehr davon bei und an ihm bemerken können, als wir damals." — In Anstalten mit starkem Internat von Jünglingen im Alter von 17 bis 22 Jahren wird die Hausordnung freilich immer feste, gesetzliche Normen haben müssen, für deren genaue Beachtung zunächst der Leiter derselben einzutreten hat. Es fehlt auch nie an Verzogenen, denen die gesetzlichen Bestimmungen einer wohlgeregelten Hausordnung besonders unbequem sind. Harnisch fühlte auch selbst, wie schwer es sei, ein starkes Seminar-Internat familienartig zu gestalten. Er sagt darüber: „Die Anstalt verkennt die Strenge und Gezwungenheit, ja man kann sagen: Kälte und Heimathlosigkeit nicht, welche sich in einem solchen Leben leicht bilden; und wenn sie auch in allen ihren Lehrern väterliche Herzen hat, so heißt es doch: was ist das für so Viele. Denn die wenige Zeit, welche die Lehrer dem Einzelnen widmen können, reicht zu einem gemüthlichen Leben nicht hin." Seminarien sind Berufsschulen. Der Lehrerberuf erfordert eine vielseitige Bildung — viel Wissen und Können. Darum muß gearbeitet, angestrengt gearbeitet werden. Bei alledem kann auch für die Gemüthlichkeit drum viel geschehen: durch Freundlichkeit im Unterricht und im Umgang, durch dienstwillige Nachhülfe bei Schwachen, durch väterliche Fürsorge bei Armen und Kranken, durch Theilnahme an den Familiengeschicken der Angehörigen der Schüler, durch thunliche Beurlaubungen zur Theilnahme an gewissen Familienfesten, durch Vergnügungspartien und kleine Reisen, durch die festliche Feier des landesväterlichen Geburtstages, durch musikalische Aufführungen in der Anstalt und gemeinschaftlichen Besuch öffentlicher Concerte u. s. w. In diesen Richtungen suchte man auch in Weißenfels das Seminarleben gemüthlich zu machen. Zöglinge aus dem Orte besuchten in den Freizeiten ihre Angehörigen, bei denen sie auch Mitschüler einführten. Andere hatten Zutritt in Bürgerfamilien, wo sie Privatstunden ertheilten, oder arbeiten ließen oder sonstige Bedürfnisse bezogen. So viel nun über das „goldene A", das wir freilich im weitesten Sinne genommen haben.

Das „goldne B" betreffend, so galt bei Harnisch der Grundsatz allseitiger Bildung. Was zu einer tüchtigen Ausbildung in Wissen und Können dem Volksschullehrer von nöthen, das wurde tüchtig getrieben. Die Erfolge bei den Schülern waren natürlich nach Maßgabe der Anlagen verschieden. Im Unterrichte selbst legte H. alles Gewicht auf denkende Verarbeitung der Stoffe. Bloß gedächtnißmäßiges Lernen verabscheuete er. Sein Unterricht war immer klar und fesselnd. „Einsicht gebiert Interesse." Eben weil H. stetig auf Einsicht und Verständniß hinwirkte, so war sein Unterricht auch interessant. Seine anregende und bildende Lehrweise übten im Allgemeinen auch seine Mitarbeiter, besonders Hentschel, Stubba, Lüben. Hentschel begeisterte für Musik, Stubba für die mathematischen Fächer, Lüben für die Naturwissenschaften. Hentschel lehrte damals in der Harmonielehre nach Logier, dessen unmittelbarer Schüler er gewesen. Dieser Logier hat das große

Verdienst, in die alte, trockene Generalbaßlehre, wie sie bis dahin nach Marpurg, Albrechtsberger, Koch u. a. gelehrt worden, Methode gebracht zu haben. Der Verfasser erinnert sich nach nun bald 50 Jahren immer noch lebhaft jenes Tages, an welchem Logier selbst das Seminar besuchte. Es wurde von ihm eine Melodie an die große Notentafel des Musiksaales geschrieben, wozu die Schüler unter Hentschel's Leitung einen gewählten Baß mit Signaturen zu setzen hatten. Darauf mußten die Stimmen ausgeschrieben werden. Die Schüler waren überglücklich, vor einem damals sehr gefeierten pädagogischen Theoretiker mit Ehren bestanden zu haben. Die Ehre gebührte natürlich ihrem theuren Lehrer Hentschel. — Die Rechenstunden des ungemein rechenfertigen Stubba electrisirten die Schüler förmlich. Bei einer öffentlichen Prüfung hatte Stubba eine ziemlich verwickelte Kopfrechenaufgabe gestellt. Ein anwesender Commissar, selbst ein Meister der Rechenkunst, hatte, wie etliche gehört zu haben behaupteten, lächelnd leise bemerkt, das Facit treffe wol nicht ganz. Rasch forderte Stubba von einem Schüler mündliches Vorrechnen, und siehe: das von ihm angenommen gewesene Facit erwies sich als richtig. Ein Wort freundlicher Anerkennung mit warmem Händedruck von Seiten des Commissars lohnten den Lehrmeister; aber in den Augen seiner Schüler stieg sein Ansehen wo möglich noch höher. — Lüben machte es immer groß Vergnügen, wenn ihm Schüler seltene Pflanzen der dortigen Flora oder aus ihrer Heimath zur botanischen Bestimmung brachten. Konnte er sie nicht auf der Stelle bestimmen, so blieb er die Bestimmung gewiß nicht schuldig. — Solche specielle Züge, deren der Verf. noch andere beibringen könnte, charakterisiren Geist und Leben der Anstalt. Es war im Seminar allen wohl bekannt, wie Hentschel, Stubba und Lüben wissenschaftliche Studien oft bis zur tiefen Nachtzeit gemeinschaftlich trieben. Das wissenschaftliche Streben solcher Lehrer weckte ohne Worte das Wissensstreben der Schüler.

Die Schüler wußten ferner auch, daß ihr Harnisch als Schriftsteller einen großen Namen hatte. Jedes neue Buch erregte ihr Interesse. Wie in Breslau, so war Harnisch auch in Weißenfels schriftstellerisch sehr fruchtbar. Wir nennen hier nur: s. Raumlehre, s. Unterricht im Christenthum, s. deutsche Bürgerschule, s. Entwürfe und Stoffe über Luthers kleinen Katechismus, s. Frisches und Firnes zu Rath und That u. s. w. H. hatte den Grundsatz, der jedoch nicht allgemein gelten dürfte: „Wer nicht produciren kann, sollte nicht Seminarlehrer werden.“ Seine Mitarbeiter haben fast ohne Ausnahme geschriftstellert: Hiersche, Zahn, Hentschel, Stubba, Lüben, Fulda, Prange u. s. w.; ebenso nicht wenige seiner Schüler. Wenn man was Harnisch, was gewesene Weißenfelser Seminarlehrer und Seminarschüler geschrieben, katalogisiren wollte: gewiß, es würde das einen sehr bedeutenden Theil der pädagogischen Literatur ausmachen.

Das „goldene C“ anlangend, wie viel wäre darüber zu schreiben! Harnisch hatte von je den Grundsatz, daß bei einem Lehrer das Können wichtiger ist als das Wissen. Darum erhob er die Seminarschule,

die eigentliche Werkstatt für's Seminar, zu einer Musterschule. Diese Schule bestand anfänglich aus 3, später aus 5 Classen mit 330 Kindern. Früher hatte Hentschel die Unter-, Lüben die Mittel-, Stubba die Oberclasse zu versorgen. Außerdem arbeiteten Hilfslehrer in der Schule, wozu man immer die tüchtigsten aus den Abiturienten wählte. Neben der Seminarschule bestand noch eine zweiclassige Freischule, wozu später noch Taubstummenclassen kamen. In allen diesen Schulen mußten die Seminaristen nach einem bestimmten Plane hospitiren, um lehren zu hören, aber auch zu helfen, indem sie da bald einzelne Kinder, oder eine Abtheilung, oder auch die ganze Classe unter Leitung des Classenlehrers zu beschäftigen hatten.

Der Verf. hatte das Glück, gegen Ende seiner Seminarzeit von dem Altmeister Harnisch in der Kunst rechten Schulerziehens und Schullehrens ganz speciell angeleitet zu werden. An der 3. Classe der Stadtschule war nämlich der Lehrer irrsinnig worden. Der Zustand verschlimmerte sich so, daß endlich zu seiner Entfernung geschritten werden mußte. Die städtische Behörde erbat sich einen Seminaristen, der in jene Classe auf ein halbes Jahr vicariatsweise eintreten könnte. Die Classe war in Zucht und Leistungen entsetzlich heruntergekommen. Harnisch forderte den damaligen Seminaristen Schütze auf, die fragliche Classe zu übernehmen. Auf das von letzterm geäußerte Bedenken, er möge wol einer solchen Aufgabe nicht gewachsen sein, bemerkte Harnisch lächelnd: „'s wird schon gehen", noch hinzufügend: „Wenn Du irgendwo rathlos bist, dann komm nur und frage". Das hat denn der Verf. reichlich gethan, und der theure Vater Harnisch war immer bereit, ihm mit gutem Rath zu dienen. Diesen Belehrungen verdankt der Verf. sehr viel.

Doch wir müssen diese Biographie abschließen. Was noch über Harnisch's Wirken als Pastor in Elbei zu sagen wäre, interessirt das pädagogische Publikum weniger. Der Abend seines Lebens war getrübt. Er beschloß sein thatenreiches und gesegnetes Leben im Jahre 1864. Die große Zahl seiner Schüler bewahrt ihm ein ehrendes Andenken. Sein Gedächtniß bleibet im Segen.

Abschluß.

Wir haben nun aus der Geschichte der Pädagogik gegeben, was wir zugesagt: eine kurze Geschichte des Volksschulwesens — in Lebensbildern von Luther bis auf die Gegenwart. Nimmt man dazu, was an geschichtlichen Namen und Notizen in den theoretischen Theilen unserer Schulkunde vorkommt, außerdem noch das Geschichtliche, das in der „Praktischen Katechetik" des Verfassers vorkommen wird — so dürfte für die Seminarschüler des Historischen genug geboten sein. Wo die Verhältnisse so günstig sind, daß man auch noch auf allgemeine Geschichte der Pädagogik eingehen kann, da thue man's.

Bei jedem Culturvolke stehen Religion und nationale Erziehung in engster Beziehung. Je vollkommner die Religion eines Volkes, desto höher und reiner auch die Ziele seiner Erziehung.

Die außerhalb der positiven Offenbarung stehenden Völker hatten und haben nur Naturreligion. Darum blieb auch deren Erziehungswesen in den Banden des Naturlebens befangen, wie die Geschichte der Pädagogik jener Völker lehrt.

Höher und edler hat sich das Erziehungswesen principiell und factisch bei dem Volke Israel und bei den christlichen Völkern gestaltet. Die positive Religion der Bibel erhebt den menschlichen Geist über die sichtbare Natur hinaus und hinauf zu dem über der Welt erhabenen und von der Welt unabhängigen Gott, von, in und zu dem alle Dinge sind, und erzeugt so in den Seelen die wahre Gottesidee. Sie offenbart den hohen Adel des nach dem göttlichen Ebenbilde geschaffenen Menschen, den Ursprung und das Wesen der Sünde, lehrt die Ueberwindlichkeit dieser durch göttliche Gnade, und setzt als Ziel der Heilswege Gottes mit den Menschen die selige Gemeinschaft derselben mit dem himmlischen Vater hier und dort. Für den wissenschaftlich weiterstrebenden Pädagogen ist es nun von höchstem Interesse, die Principien und Weisen der Erziehung bei Heiden, Juden und Christen kennen zu lernen und sie mit einander nach ihrem Werthe zu vergleichen. Wo man daher im Seminar noch auf allgemeine Geschichte der Pädagogik eingehen kann, da möge man's — wie schon gesagt — immerhin thun. Hiefür dürfte das Wesentliche von dem genügen, was G. Baur Bd V der Schmid'schen Encyklopädie des Erz.- und Unterrichtswesens von S. 709—796, Oehler in demselben Bande über altestamentliche, Palmer über neutestamentliche Pädagogik geben. Dieser weiter führende historische Unterricht kann und wird dazu beitragen, daß die Schüler dem Pestalozzi mit Ueberzeugung zustimmen, wenn er von Christo sagt: „Er stellte die ewigen Gesetze, die der Schöpfer in die Menschennatur unmittelbar gelegt hat, in ihrem eben so unmittelbaren Ausdruck dar. Alle Fortschritte, alle sittlichen Entwickelungen des Menschengeschlechts werden **nur sein Princip entwickeln, bis an's Ende der Tage**" — und dem Goethe, wenn er von der Bibel sagt: „Jene große Verehrung, welche der Bibel von vielen Völkern und Geschlechtern der Erde gewidmet worden, verdankt sie ihrem Werthe. Sie ist nicht etwa nur ein Volksbuch, sondern das Buch der Völker, weil sie die Schicksale Eines Volkes zum Symbol aller übrigen aufstellt, die Geschichte desselben an die Entstehung der Welt anknüpft und durch eine Stufenreihe irdischer und geistiger Entwicklungen nothwendiger und zufälliger Ereignisse bis in die entferntesten Regionen der äußersten Ewigkeit hinausführt. Je höher daher die Jahrhunderte an Bildung steigen, desto mehr wird die Bibel zum Theil als **Fundament**, zum Theil als **Werkzeug der Erziehung** von wahrhaft weisen Männern genützt werden." Es wird aber eine schöne Frucht dieses weiter führenden geschichtlichen Unterrichts sein, wenn dadurch in gesteigertem Grade bewirkt wird, daß im pädagogischen Bewußtsein der Schüler die **Pädagogik des höchsten Erziehers** den **Preis** behält.